Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
(Organizadoras)

Educação:

DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Lápis de cor

Voo por mundos,
Conheço destinos,
Viajo em segundos,
Um sonho menino,

Casa amarela,
O céu azul,
Pela janela,
O Norte ou Sul,

Desenho a lua,
A vida, um lugar
Gente na rua,
Um esperançar!

6

Atena Editora
Ano 2021

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
(Organizadoras)

Educação:

DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

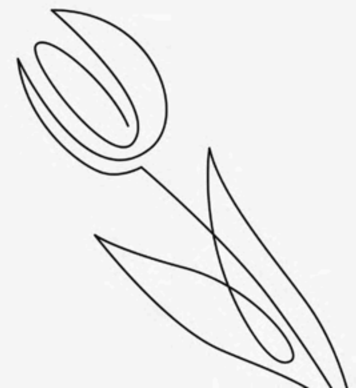
Lápis de cor

Voo por mundos,
Conheço destinos,
Viajo em segundos,
Um sonho menino,

6

Casa amarela,
O céu azul,
Pela janela,
O Norte ou Sul,

Desenho a lua,
A vida, um lugar
Gente na rua,
Um esperançar!



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Atena Editora
Ano 2021

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 6

Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadoras: Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 6 / Organizadoras Adriana Regina Vettorazzi Schmitt, Jacinta Lúcia Rizzi Marcom. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-496-9
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.969212209

1. Educação. I. Schmitt, Adriana Regina Vettorazzi (Organizadora). II. Marcom, Jacinta Lúcia Rizzi (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora
Ano 2021

APRESENTAÇÃO

A educação é um dos direitos fundamentais para todos os cidadãos brasileiros, desde a educação infantil. A educação infantil é uma das mais importantes fases do processo educativo. Nessa etapa as crianças são despertadas, através de ações lúdicas e jogos, a praticar suas capacidades motoras, fazer descobertas e iniciar o processo de alfabetização. Esta obra apresenta-se como um importante contributo teórico para professores e pesquisadores, porque compreendemos que discutir a infância e seus espaços nos remete a necessidade de inovar-se pedagogicamente. A formação inicial é uma necessidade pressionada por uma geração que respira, desde os anos iniciais, novas e rápidas evoluções tecnológicas. Estudantes que aprendem pela autonomia e pela troca de energias. E saberes que concretizam-se pela significação e pela aplicabilidade que os conteúdos têm na vida dos educandos.

Partindo da compreensão desse contexto, os artigos que compõem este livro versam sobre a importância dos laços sociais que são desenvolvidos na primeira infância e anos iniciais. Bem como, a descrição de experiências e ações pedagógicas que compõe o planejamento, as metodologias interdisciplinares e a avaliação para essas etapas da educação.

Esta produção segue discorrendo sobre a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem das crianças pequenas, a importância do desenho e o uso da interdisciplinaridade em favor do desenvolvimento global dos alunos. De forma complementar, fazem parte da complexidade da educação, temas como o olhar pedagógico para a gestão escolar e o papel do psicopedagogo que também tem destaque no debate proposto.

Corroborando com a discussão, Freire (2018, p. 141) afirma que "[...] não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora, o nosso é um trabalho com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca".

Nessa esteira, convidamos você leitor a se entregar de forma crítica e curiosa a esses textos que favorecem a problematização sobre a educação e seus temas transversais aqui propostos.

Boas leituras!

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SUMÁRIO

VI. DA EDUCAÇÃO INFANTIL À GESTÃO ESCOLAR DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

Data de aceite: 02/09/2021

Paulo Dalla Valle
Função: Professor SED/SC
Mestre em Educação da UNOCHAPECÓ
https://orcid.org/0000-0002-4075-7150

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
IFSC, Pedagoga IFSC câmpus de São Miguel do Oeste
Mestre em Educação/Unochapecó,
Doutoranda em Educação PPGEDU –URI.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4772-7800

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Assistente Social IFSC câmpus de São Miguel do Oeste
Mestre em Educação pelo programa PROFEPT
Doutoranda em Educação PPGEDU –URI.
https://orcid.org/0000-0003-2734-069X

RESUMO: Comumente são veiculadas reflexões envolvendo o contexto no qual estamos inseridos, as transformações pelas quais passamos, envolvendo especialmente a educação, movimentos sociais e direitos humanos, na tentativa de compreender os problemas sociais vigentes em nossa sociedade. Estes temas em sua maioria são abordados de forma isolada, ou pouco articulados dada a complexidade de conceituação e a relevância dos mesmos. O objetivo deste estudo reside em discutir as intersecções necessárias para que a educação seja um direito de todas as populações que compõem o colorido do nosso país, bem como o espaço dos movimentos sociais neste processo. Buscamos ainda, uma aproximação destas abordagens para o entendimento do contexto atual, compreendendo que sua constituição histórica é capaz de explicitar muitos dos questionamentos que emergem discussão proposta essencialmente na atualidade. Propõe-se situar a educação e as contribuições da escola, como uma instituição formal que pode maximizar a possibilidade de promover a aproximação dos significados dessas relações, constituindo-se num desafio a ser desvelado para compreensão dos processos pelos quais a sociedade vem passando ao longo do tempo, bem como dos problemas intrínsecos a esta ação.
PALAVRAS - CHAVE: Direitos humanos. Educação. Movimentos sociais.

EDUCATION, SOCIAL MOVEMENTS AND HUMAN RIGHTS: NECESSARY APPROACHES

ABSTRACT: Reflections involving the context in which we are inserted, the transformations we have gone through are commonly conveyed, especially involving education, social movements and human rights, in an attempt to understand the current social problems in our society. These themes are mostly addressed in isolation, or poorly articulated given the complexity of conceptualization and their relevance. The aim of this study is to discuss the intersections necessary for education to be a right of all populations that make up the color of our country, as well as the space of social movements in this process. We also seek an approximation of these approaches

for understanding the current context, understanding that their historical constitution is capable of explaining many of the questions that emerge from the discussion proposed essentially today. It is proposed to situate education and school contributions as a formal institution that can maximize the possibility of bringing the meanings of these relationships closer together, constituting a challenge to be unveiled for understanding the processes that society has been going through throughout of time, as well as the problems intrinsic to this action.
KEYWORDS: Human rights. Education. Social movements.

1 | INTRODUÇÃO

As constantes mudanças que caracterizam a evolução da sociedade interferem diretamente no contexto educacional, uma vez que, à medida que a sociedade evolui, exige que a educação a acompanhe, pois além de uma formação mais reflexiva, que atenda as necessidades do mercado do trabalho, requer práticas cada vez mais dinâmicas e atrativas. A educação enquanto direito de todos precisa transformar-se, abrir-se às mudanças, tornar-se “atraente” às crianças, adolescentes e jovens, fazendo com que estes se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento e percebam sua importância neste processo.

Falar em educação nestes tempos nos desafia a trazer presente às discussões acerca dos direitos humanos e sua relação com as lutas dos movimentos sociais. Assim, objetivamos analisar quais são as intersecções necessárias para que a educação seja um direito de todas as populações que compõem o colorido do nosso país.

2 | INTERLOCUÇÕES ENTRE SOCIEDADE, TRANSFORMAÇÃO E DIREITOS ARTICULADOS COM EDUCAÇÃO.

Por ter como objeto de estudo, a formação do ser humano, através do conhecimento e das relações que são estabelecidas no contexto escolar, é a escola uma das responsáveis por ações de valorização da vida como patrimônio fundamental da humanidade. Situando-a como referencial dentro desse processo, não é possível esquecer que a mesma necessita de um olhar diferenciado para as relações estabelecidas entre o educador, educando e a escola como um todo, considerando a possibilidade de enfrentamento dos problemas encontrados na sociedade.

Nessa perspectiva vislumbramos que a escola comprometida com a formação humana, tem um papel fundamental na vida de seu estudante uma vez que pode contribuir para transcender esta realidade. A escola, enquanto instituição social apresenta a possibilidade de promover ações que contribuam para resolver os problemas sociais, econômicos e diminuir a violência, pobreza, desemprego, etc, bem como, desvelar os meios para que estes problemas sejam amenizados, mostrando aos sujeitos que através da educação estes podem romper com paradigmas, e tornarem-se sujeitos da própria história.

Nesse contexto, a escola deve valorizar e desenvolver ações que priorizem inicialmente o acolhimento as diferentes realidades e a partir delas, delinear políticas de

educação, prevenção e reflexão sobre seu papel frente aos desafios de superação de mazelas em uma sociedade que carece de um olhar diferenciado para aqueles que por conta da própria ação humana acabam sendo deixados de lado, assim como seus direitos.

É necessário compreender que a escola é um espaço de reflexão e compartilhamento de saberes e experiências, contradições e antagonismo, de articulação de interesses sociais mais justos, democráticos e solidários. Está percepção de escola deve considerar as desigualdades, promover uma formação mais humanizada, com vistas ao desenvolvimento da sociedade e de caminhos para promoção da igualdade através do conhecimento.

Para entender esta premissa, consideramos as valiosas contribuições de OLIVEIRA; ARAÚJO, (2005) ao apontarem que até 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizavam a ampliação quantitativa da escolarização. Este processo de expansão de oferta das possibilidades de ingresso e abertura de escola foi um marco importante para que a educação começasse a ser acessível a camadas sociais menos favorecidas, contribuindo para possibilidade de mudar a realidade até então vivenciada.

Se num passado não muito distante tivemos lutas para que a escola se constituísse como um bem de acesso a todos, hoje, percebemos que a escola carece de um movimento de luta pela garantia de condições para manter-se a serviço da sociedade, exigindo investimento, segurança, valorização e principalmente reflexões e políticas públicas que consigam atender às demandas da sociedade que por muitos anos clamava por condições de acesso e de igualdade.

A realidade exposta acima, ganha contornos importantes se considerarmos as contribuições e avanços da Constituição Federal (1988) numa perspectiva a legitimar e a garantir a educação como um direito, bem como diversos outros direitos e prerrogativas para melhor convívio em sociedade de forma democrática.

> Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito; 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz; 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM, 2010).

Perceber os avanços e as conquistas da educação através do tempo, das contribuições de movimentos sociais, do acesso ao conhecimento pelas minorias, bem como dos direitos humanos, é estreitar a intima relação entre estes diferentes contextos, possibilitando-nos compreender em seu bojo como e porque a escola tem apresentado

diversas lacunas a serem preenchidas através de reflexão e ação na tentativa de legitimar que o acesso à educação como um direito constitui-se na prerrogativa inerente que faz a sociedade evoluir.

> [...] não existe atualmente nenhuma carta de direitos, [...] que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade –, primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária (BOBBIO, 1992, p. 75)

Esta concepção nos possibilita inferir que a educação não faz parte de uma disputa de esquerda ou de direita, e sim é resultado de uma construção com ideologias e concepções alicerçadas em bases que sustentam práticas e ações fundamentas a partir da visão de cada grupo que está à frente da gestão educacional, estando suas práticas articuladas sempre com as ideologias políticas e do contexto histórico.

Vislumbramos que as políticas educacionais e as diretrizes que norteavam a educação buscam atender aos interesses das ideologias políticas, instituindo práticas que maximizavam a concepção ideológica através de ações que determinavam os rumos da educação. Ações como estas são comuns em todos os entes federativos, e reside nesta prática um dos entraves para melhorar a educação: a utopia de conceber que a cada quatro anos instituem-se novas práticas que se constroem como marcos de governo e não como políticas públicas capaz de serem aperfeiçoadas, enquanto direito das pessoas.

A partir do momento em que entendermos a educação como um direito inerente ao ser humano, conquistado historicamente, constituído enquanto desafio permanente, alicerçaremos a educação como propulsora do desenvolvimento social. Essa relação entre educação e direitos humanos é um fenômeno que se caracteriza e se manifesta por ações que se articulam e que se desvelam num fim, que é a transformação social, resultante da ação humana coletiva. Acrescentamos à discussão as contribuições de Boto (2005) que afirma:

> O ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública. A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigências voltados a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar. O direito a educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas. (BOTO, 2005. p.779).

Tanto Boto (2005) quanto Bobbio (1992) destacam a universalidade da educação como um direito notório e indispensável para o desenvolvimento da sociedade. Entretanto, comparando-a com a realidade podemos inferir que muitas são as dificuldades que se

apresentam para serem superadas uma vez que de nada adianta o direito à educação se não lhe for possibilitado o direito à permanência na escola e o êxito.

Percebemos que os resultados de avaliação em larga escala, bem como os índices do desenvolvimento da educação básica são endeusados em detrimento de uma educação que consiga dialogar com as diferentes e diversas intencionalidades do fazer pedagógico e com as condições de trabalho instituídas, assim como com uma formação que possibilite compreender o contexto social de onde vem o público da escola pública.

Se concebemos que a educação/escola, ainda tem um caminho a trilhar vislumbramos também no percurso histórico e pelas políticas públicas adotadas principalmente da última década, que já avançamos quando percebemos que consideram as minorias como uma prioridade no acesso à educação. Não que a educação deve se voltar exclusivamente para estas, mas deve sim, diminuir as injustiças e as diferenças históricas, contribuindo para que especialmente a educação pública em seus diferentes níveis realmente cumpra o papel para o qual foi criada.

2.1 Interseccionando, movimentos sociais, pobreza e educação: uma perspectiva das redes emancipatórias

Compreender as relações estabelecidas na sociedade que alicerçaram a sua constituição histórica, é um desafio a ser desvelado sob a ótica das redes emancipatórias na busca de explicações que concebam este processo articulado com as possibilidades de compreensão da realidade. É preciso pensar a sociedade e a humanidade a partir de manifestações permeadas pela historicidade, a fim de entender a realidade, pois este processo converge no entendimento de um fenômeno continuo de transformação.

Desta forma, a insatisfação com a realidade vivenciada, ou mesmo, as reflexões advindas da necessidade de se romper com paradigmas, apontam para a necessidade de perceber a relação entre os movimentos sociais, pobreza e educação numa perspectiva de superação e entendimento sobre a realidade pautadas na reflexão e apontamentos a partir da análise das redes emancipatórias como interlocutores desta relação. Compreender os sujeitos e o processo como um todo, é o primeiro passo para se conceber um entendimento com fundamentação histórica, cultural, indispensáveis para clarificarmos a percepção do cenário vislumbrado hoje.

Percebe-se desta forma que nos últimos anos, em especial a partir dos anos 2000, questões como a exclusão, inclusão social, diminuição da pobreza e acesso aos bens comuns explicitados na Constituição Federal, ganharam destaque nas discussões e propostas de ações que buscavam diminuir as desigualdades e aumentar as possibilidades de uma vida mais digna para população brasileira.

Este movimento em favor da população brasileira, em prol da diminuição das diferentes condições em que o povo trabalhador estava inserido tanto na garantia de seus direitos básicos como nas oportunidades, nasceu da organização da sociedade a fim de

que as mazelas históricas e culturais fossem erradicas do contexto social, diminuindo também a pobreza até então escancarada em nossa sociedade.

Percebemos desta forma, um aumento considerável nas políticas emancipatórias e de abertura de programas que passaram a atingir boa parcela daqueles excluídos pela própria sociedade que os distanciavam dos direitos básicos e da garantia das condições mínimas de sobrevivência e por que não da própria dignidade humana. Essas iniciativas promoveram a diminuição das diferenças sociais, a segregação social e marginalização de inúmeros brasileiros e passaram a dar acesso aos bens comuns do convívio em sociedade e romperam com um modelo de sociedade excludente, discriminatória em que predominava a concentração de riqueza e poder nas mãos de poucos e passou a envolver o povo de forma mais efetiva, buscando integrá-los em ações e políticas públicas que atendessem as necessidades destas classes esquecidas até então.

Neste cenário, a população brasileira começou a perceber significativa melhora a partir do momento que as políticas públicas passaram a olhar para as classes menos favorecidas e esquecidas da sociedade, promovendo o empoderamento dos sujeitos, garantindo-lhes condições básicas, como acesso à educação, energia elétrica, casa própria, entre outras ações que vieram a refutar a necessidade de se promover a inclusão das possibilidades para aqueles que por muito tempo estiveram as margens da marginalização e esquecimento em nossa sociedade. Ações estas, vislumbradas e percebidas em nosso país especialmente a partir de 2003, com um governo popular, que contribuíram para que milhões de brasileiros saíssem da linha de pobreza e passassem a ser considerados como sujeitos capazes de com condições promover os próprios meios de subsistência.

O progresso se deu a partir do momento que a população passou a ser o centro das discussões e interesse da classe política e também por ações que passaram a ganhar voz através de movimentos sociais organizados com o objetivo marcado por lutas de reivindicação e garantia dos direitos até então descumpridos ou até mesmo ignorados. A partir do momento que a sociedade passou a ouvir as vozes silenciadas, passamos a ter realidade, com novas perspectivas, onde o exercício da cidadania participativa passou a ser uma prática mais comum.

Dessa forma, ouvir o povo é o primeiro caminho para se firmar ações que contemplem suas necessidades. Ainda, a participação dos sujeitos na sociedade também começou a ganhar destaque com sua efetiva inserção e discernimento sobre as questões de decisões participativas, democráticas, através de diversas formas organizacionais que passaram a ser uma prática constante, a fim de tornar as decisões e ações voltadas prioritariamente às classes menos favorecidas.

Também destaca-se que a união da sociedade através de movimentos sociais e sindicatos possibilitou mudanças na sociedade, vislumbrando mais organização e principalmente lutas por causas de interesse daqueles buscavam seus direitos a partir da garantia desses, dando voz àqueles que estavam silenciados e por vezes coagidos,

mas que pelo poder de mobilização e sensibilização conseguiram romper com práticas manipuladoras que instituíam-se em nossa sociedade.

As múltiplas possibilidades e programas passaram a olhar a sociedade brasileira, a partir de 2010 com o objetivo de compreender que as mazelas sociais necessitavam ser diminuídas, e possibilitaram o incremento de ações até então não desenvolvidas, buscando promover maior equidade e condições básicas em todas as áreas da sociedade, não negligenciando para tanto nenhum direito, tampouco desconsiderando qualquer que seja o cidadão, apenas passou-se a atender aqueles que no percurso histórico foram esquecidos.

Indiscutivelmente uma das contribuições mais importantes para a conquista de novas e melhores possibilidades para a população foram os movimentos realizados pelas diferentes classes menos favorecidas denominadas como os movimentos sociais, que se constituíram historicamente pela necessidade de fazer-se reconhecer enquanto sujeito na sociedade.

Convém, diante do exposto, conceber que as preocupações com e pela luta de classes em busca de uma sociedade mais justa, igualitária, com mais possibilidades e oportunidades é multicultural e transcende a luta por causas próprias em favor da coletividade mesmo que de forma representativa, apontando assim a legitimidade de suas ações a fim de tornar a sociedade mais homogênea sob o ponto de vista da igualdade social.

Neste sentido Gohn, (2013, p.90) afirma que os programas e projetos governamentais direcionados para “grupos excluídos, em situação de vulnerabilidade social, também tem procurado focalizar estes grupos”. Diminuem-se assim a distância entre os grupos identitários e aumentam as possibilidades de superação de mazelas de uma sociedade que pouco se importa com a equidade.

Nesta mesma linha, os movimentos indenitários constituíram-se em grupos que buscavam seus direitos e reconhecimento garantidos bem como o respeito às diferenças. Centramo-nos, porém, em analisar as relações oriundas dos movimentos sociais na busca pela superação da pobreza, articuladas com as contribuições da educação para que estes movimentos avançassem na direção de conquistar garantias de suas lutas e compreender a escola como um espaço de transformação social, comprometida em construir um mundo menos desigual, mais justo e democrático, e diverso.

Ainda, possibilitar que os sujeitos desenvolvam novas concepções de mundo, estabelecendo relações com seus espaços e tempos, promovendo a emancipação dos sujeitos conferindo-lhes centralidade, e, se comprometendo com a transformação social. Estabelece-se assim, uma das relações entre os movimentos sociais e a educação na sociedade, a de torná-lo centro das dinâmicas estabelecidas, buscando, compreendê-lo e a integrá-lo de várias formas.

Em que pese as relações e diálogos entre pobreza, movimentos sociais e a educação, vislumbramos que a escola neste complexo contexto, pode ser compreendida

como o centro das relações de mediação e reflexão para o entendimento de como este processo se instituiu historicamente, uma vez que esta possibilita através do conhecimento transcender ao imaginário e ao senso comum. Destacamos também que ao longo da história brasileira, muitos foram os movimentos educacionais que se comprometeram com o processo de transformação social, denunciando desigualdades, injustiças e opressões e propondo uma educação libertadora, mais conectada com a luta dos coletivos oprimidos (FREIRE, 1987).

Tal entendimento possibilita inferir que os movimentos sociais, as lutas e as manifestações que buscam garantir melhores condições de vida, acabam impulsionando movimentos democráticos com vistas a políticas públicas, bem como, a de uma educação mais próxima e comprometida com a realidade e a transformação social.

Percebe-se a importância de estabelecer esta discussão sobre as questões emergentes de nossa sociedade e sua relação com os movimentos sociais, a pobreza e a educação. Neste sentido, destaca-se a pertinência da abordagem trazida por Scherer-Warren que ao abordar a temática afirma:

> A noção de exclusão social advém de uma trajetória de longa data, a qual inclui estudos sobre pobreza, marginalidade, estigma, discriminação, desponderamento, nova pobreza, despossuídos, carência, vulnerabilidade social e outras varrições (2012, p. 81).

Assim compreender a exclusão e a inclusão social sob a perspectiva das redes emancipatórias enquanto processo social, enquanto condição humana e enquanto forma de sociabilidade, trazendo elementos empíricos relevantes para se pensar as formas e possibilidades organizativas e articulatórias dos setores mais excluídos e discriminados com outras forças sociais em movimentos na sociedade. (SCHERRER – WARREN, 2012), a inter-relação entre a pobreza, movimentos sociais e educação se estabelece à medida que compreendemos os mesmos como fenômenos, que se constituem historicamente e são constituídos em tempos e espações que se articulam ao longo da história.

Se a busca pela superação da exclusão social se dá através da inclusão social com a luta por direitos e garantias, a educação também se constitui por movimentos organizados, como anteriormente visto, pelo aumento de vagas, pelo acesso, pela qualidade, lutas que estabeleceram de forma mais colaborativa e participativa na última década, com o Plano Nacional da Educação, os programas e projetos de universalização do saber, com a expansão das escolas técnicas e universidades federais, as políticas públicas educacionais de cotas, financiamento estudantil, o que ocorreu pela ideologia política que ouviu as necessidades manifestadas pela sociedade que clamava por mais igualdade e possibilidade.

Nesse âmbito, percebemos que se estabelecem mais relações com a reflexão proposta à medida que vislumbramos o entendimento que os sujeitos se constituem e estabelecem relações com a sociedade, delineando perspectivas e condições a serem

superadas, buscando emancipar-se enquanto partícipes de um processo evolutivo.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa discussão e das contribuições das concepções das redes emancipatórias para compreensão da realidade posta, observamos que tal entendimento se faz necessário, principalmente para concebermos a construção histórica dos sujeitos como responsáveis na mobilização pela garantia de seus direitos, na busca da superação das desigualdades socioeconômicas que permeiam a sociedade e a escola, bem como, na percepção de que a escola deve ser um espaço democrático, inclusivo e com a função de além de ser responsável em construir o conhecimento, possibilitar aos sujeitos a interação e o seu desenvolvimento, percebendo-o e acolhendo-o independentemente de sua classe social, só assim teremos uma sociedade que possa ver e tratar a todos com mais equidade, indispensável para o contexto social, cultural e econômico na atualidade.

Desta forma, compreende-se após as reflexões e relações teóricas que referenciaram esta discussão, que educação e direitos humanos, podem convergir na possibilidade de constituir o homem e a sociedade de forma singular, pois possibilita mudar, transformar, e estas ações, sustentam a construção de uma maneira de ser e de atuar na realidade humana, ou seja, educação como uma prática compreendida como parte dos direitos humanos, pode contribuir para o aperfeiçoamento do conhecimento e das relações cotidianas, visto que esta mútua colaboração pode a partir da compreensão teórica e da reflexão romper com as injustiças institucionalizadas e possibilitar ao homem perceber-se e constituir-se sujeito da construção histórica na sociedade.

REFERÊNCIAS

BOTO, C. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos.** Campinas, vol. 26, n.92, p. 777-798

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BUENO de O. M. Almerinda; PEREIRA, O.R.K, E. **Educação, escola e didática: uma análise dos conceitos das alunas do curso de pedagogia do terceiro ano – UEL**. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica. Acesso em 01 nov. 2018.

BRASIL. Constituição de 1988. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.htm. Acesso em: 25 ago. 2019

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. Disponível em: https://nacoesunidas.org/direitoshumanos. Acesso em: 25 nov. 2019.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos identitários e culturais: gênero, etnia, gerações. In: **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 89- 119

PEQUENO, Marconi J. P. O fundamento dos direitos humanos. In: ZENAIDE, M. N.; GUERRA, L. F. (org.). Direitos Humanos: capacitação de educadores. v. 1, 2008. p. 23-28. Disponível em: http://www.redhbrasil.net/documentos/bilbioteca_on_line/modulo1/2. fundamento_dos_direitos_humanos_marconi.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5- 24, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28. Acesso em 25 ago. 2019.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes emancipatórias**: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos. Curitiba: Appris, 2012.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Rede dos movimentos sociais**. 2. ed. Edições Loyola. 1992.

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO SOCIAL E PESSOAL DAS CRIANÇAS DE 2 A 6 ANOS DE IDADE NA PERSPECTIVA ESCOLAR

Data de aceite: 02/09/2021

Patrick Pereira de Menezes
Discente Pedagogia UNESA
Campos dos Goytacazes, RJ
http://lattes.cnpq.br/3586008101142212

Ana Luiza Barcelos Ribeiro
Doutoranda em Cognição e Linguagem - UENF – Docente UNESA
Campos dos Goytacazes - RJ
http://lattes.cnpq.br/8432375737607770

RESUMO: O desenvolvimento das habilidades sociais, do comportamento social e pessoal das crianças de dois a seis anos de idade advém das experiências sociais onde estão inseridas, sendo importante o contexto familiar e também da escola ou instituições escolares onde estão submetidas as vivências, brincadeiras, estímulos que favoreçam a criação e manutenção de relações sociais, principalmente amizades, levando as crianças da fase inicial de inibição a uma fase maior conhecimento do outro. As interações que ocorrem no ambiente educacional, a exposição desse indivíduo desde a educação infantil pode agregar no desenvolvimento das habilidades sociais, assim como para melhor desempenho acadêmico, favorecendo a construção de um repertório adequado para lidar com os desafios futuros. Assim este estudo foi realizado a partir de uma revisão sistemática e tem como objetivo refletir sobre os laços sociais que são desenvolvidos na primeira infância e como esses espaços, principalmente as escolas e creches, podem contribuir para o seu desenvolvimento. É necessário enfatizar que a interação e o convívio social é importante para o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais e o comportamento pró-social que surge então como as ações sociais saudáveis, nas quais incluem ser altruísta e se preocupar com o próximo, tendo grande influência da empatia.

PALAVRAS - CHAVE: Comportamento social. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Comportamento pessoal.

THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL AND PERSONAL BEHAVIOR OF CHILDREN FROM 2 TO 6 YEARS OF AGE FROM THE SCHOOL PERSPECTIVE

ABSTRACT: The development of social skills, social and personal behavior of children aged two to six years comes from the social experiences where they are inserted, the family context being important, as well as the school or school institutions where they are subjected to the experiences, games, stimuli that favor the creation and maintenance of social relationships, especially friendships, taking children from the initial phase of inhibition to a phase of greater knowledge of the other. The interactions that occur in the educational environment, the exposure of this individual since early childhood education can add to the development of social skills, as well as for better academic performance, favoring the construction of an adequate repertoire to deal with future challenges. Thus, this study was carried out from a systematic review and aims to reflect on the social bonds that are developed in

early childhood and how these spaces, especially schools and day care centers, can contribute to its development. It is necessary to emphasize that interaction and social interaction is important for the development of socio-emotional skills and pro-social behavior, which then emerges as healthy social actions, which include being altruistic and caring for others, having a great influence on empathy.
KEYWORDS: Social behavior. Child education. Child development. Personal behavior.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do comportamento social vem sendo estudado e relacionado a diversos estudos sobre o desenvolvimento infantil demonstrando que parece fazer parte da natureza humana uma predisposição para a interação social e criação de vínculos.

Na atualidade verifica-se que muitas crianças permanecem uma grande parte do seu dia em instituições de cuidado infantil, onde são colocadas em situações de intensa interação umas com as outras (Carvalho, 1989). Esses espaços de atendimento às crianças (creches, pré-escolas, orfanatos etc.), certamente influenciam em suas formas de interação entre si. Assim este estudo foi realizado a partir de uma revisão sistemática e tem como objetivo refletir sobre os laços sociais que são desenvolvidos na primeira infância e como esses espaços, principalmente as escolas e creches, podem contribuir para o seu desenvolvimento.

Desde muito cedo os contextos sociais permitem que a criança desenvolva estratégias que aumentam sua capacidade de controle emocional, e servem como alternativas adaptativas essa prática de favorecimento às estratégias de desenvolvimento das habilidades sócio emocionais têm sido preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular e assim trabalhado na educação infantil.

2 | REFLEXÕES SOBRE OS LAÇOS SOCIAIS E A PRIMEIRA INFÂNCIA

As crianças começam a criar laços sociais com outras crianças através das brincadeiras e que tais brincadeiras também possuem influência na sua formação pessoal. É provado cientificamente, que as crianças não brincam conjuntamente com frequência antes dos dois anos de idade e que nesta fase, elas acontecem de forma solitária e única para cada um.

> Durante os dois primeiros anos, as brincadeiras das crianças mudam de respostas primeiramente sensório-motoras tais como correr ou bater com um martelo de madeira, para brincadeiras mais simbólicas e solitárias, tais como fazer de conta que está dirigindo um carro ou trocar as fraldas de uma boneca. (BRONSON; GARVEY; MUELLER & LUCAS apud MUSSEN; CONGER; KAGAN et al, 1995, p. 384).

Dos dois anos de idade em diante, os colegas começam a se tornar alguém de importância na vida social das crianças, iniciando processos de interações que vão

gradativamente evoluindo e que permitem a eles brincarem, cooperarem e saberem aguardar sua vez. É através da brincadeira que surge uma relação entre eles e a fornecer um ambiente adequado para o surgimento e manutenção de relações sociais, principalmente amizades, levando as crianças da fase inicial de inibição a uma fase maior conhecimento do outro. De acordo com Bee (1997), o brinquedo com os companheiros já é visível antes dos dois anos de idade, tornando-se cada vez mais importantes ao longo dos anos pré-escolares.

Observações diagnósticas comprovam que as brincadeiras que acontecem de forma solitária, permeiam até os quatro anos e que elas chegam neste período de forma amadurecida, do ponto de vista cognitivo. Crianças que estão na fase pré-escolar, significativamente atuam menos em atividades sensório-motoras funcionais e passam para algo mais construtivo ou dramático, que dura até os seis anos e muitas das vezes, essa atividade está relacionada ao poder da imaginação. Exemplo: Os educandos em contexto de sala de aula utilizam a massinha de modelar para fazer comidinhas e para se aproximarem da realidade, utilizam as peças de encaixe e montagem como forminhas e palitos de picolé para ajudar a moldar, eles oferecem como alimento e ficando felizes quando o outro interage de forma simbólica com essa brincadeira, mas avisam e possuem a noção de que não se pode comer de verdade, pois a comida é de “mentirinha”. De acordo com Freud apud Kishimoto (2003, p. 57):

> Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu próprio mundo ou, dizendo melhor, enquanto transpõe elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela.

Essa imaginação nos leva ao clássico: faz-de-conta, que pode ser feito tanto de forma só quanto em grupo. O faz-de-conta pode acontecer em qualquer lugar, mas é principalmente parte das horas livres de brincadeira na sala ou no parquinho. É nela que a criança representa o que vê à sua volta, seja bom ou ruim. Quem nunca fingiu ser a mãe de vários filhinhos e que tem de alimentá-los? Ou até mesmo um médico ou professor?

O jogo simbólico que também é chamado de faz-de-conta pode ser definido como atividade lúdica onde é possível que a criança recrie suas vivências, internalizando conceitos, elaborando emoções. De acordo com Winnicott (1971, p. 80) “é no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”.

As interações entre as crianças de mesma faixa etária, independente de gênero acontecem mediante o desenvolvimento de empatia, um sentimento que faz com que a criança tenha compreensão do seu próximo, gerando um efeito profundo em suas amizades, status social, julgamento moral e comportamento moral. Surge também o valor das habilidades sociais, padrões de interação e a criança passa a ter noção acerca de vários papéis e regras sociais, que também são reflexos do meio em que ela está inserida.

> Com uma maior experiência social e os avanços nas capacidades cognitivas, principalmente nas habilidades de assumir papéis e na capacidade de conceituar pensamentos e sentimentos, as concepções que as crianças tem dos outros se tornam mais abstratas, mais complexas e mais focalizadas nas características psicológicas do que externas. [...] quando lhes dirigem perguntas como “Fale-me sobre Bill” ou “Que tipo de pessoa é Edna? ”, as crianças com menos de 7 anos geralmente se referem a atributos externos tais como características físicas, aparência, posses e comportamento manifestado. (MUSSEN; CONGER; KAGAN et al, 1995, p. 389).

Não deve ser segredo para ninguém, que o meio familiar é a primeira cultura que um ser humano pode ter e o quão ela é importante para o seu desenvolvimento em todos os aspectos. Alguns autores evidenciam que a exposição da criança a práticas parentais que não desenvolvem essa construção social ou quando são privadas de envolvimento afetivo com suas figuras paternas e maternas podem ser considerados como fatores de risco para o seu desenvolvimento, aumentando assim a sua vulnerabilidade a eventos ameaçadores externos ao seu ambiente familiar (Marturano, 2004; Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini, & Hutz, 2005).

De acordo com Del Prette e Del Prette no contexto familiar que a criança desenvolve as habilidades sociais, geralmente, mediada pelos pais, pode-se observar que a partir desde o momento do nascimento, o bebê já demonstra emoções através dos canais de comunicação verbal (choro) e a não verbal como os movimentos do corpo, das mãos e da face. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Dentre outros contextos sociais a escola também tem um papel crucial nessa formação, principalmente porque as crianças passam boa parte do tempo na escola e é justamente nela que eles criam uma das relações sociais mais importantes: a amizade.

As interações que ocorrem no ambiente educacional, a exposição desse indivíduo desde a educação infantil pode agregar no desenvolvimento das habilidades sociais, assim como para melhor desempenho acadêmico, favorecendo a construção de um repertório adequado para lidar com os desafios futuros.

Assim como em outros casos, a concepção de amizade também muda para a criança e varia de acordo com o meio em que ela vive, com o passar do tempo e com as experiências sociais e pessoais que ela adquire durante sua vida. Inicialmente, eles têm a ideia de que um amigo é aquele com o qual se pode brincar junto.

É o amiguinho ou amiguinha que faz parte da mesma turma na escola, que senta perto e que até divide os brinquedos na hora da diversão, enquanto há também a associação de que amigo é o filho do vizinho. Nesse período, que dura dos 5 aos 7 anos, a amizade flui de uma maneira natural e sem muita complexidade, fazendo com que não haja o pensamento de que amizade é algo que vai durar muito tempo, mas que é apenas o momento de brincar e estar junto.

Segundo alguns teóricos, principalmente (DAMON, 1988, p. 156), existem três

níveis de desenvolvimento de concepções de amizade para os pequenos: No nível um, que ocorre de cinco a sete anos, amigos são colegas de brincadeiras com os quais as crianças se encontram frequentemente; no nível dois, que ocorre de oito a onze anos, amigos são pessoas com quem cooperam, vivem boas aventuras juntas e compartilham tudo; no nível três, que ocorre a partir dos doze anos, as amizades são julgadas em termos de compreensão mútua de ideias, sentimentos e segredos partilhados, sendo um relacionamento estável por longo período.

É importante ressaltar que independente da fase que a criança se encontra, a família sempre será modelo influenciador na hora de fazer amizade. A forma como as crianças são educadas e os interesses dos pais em darem suporte, sempre às norteiam nesse momento. Há, porém, estudos que afirmam que em torno dos seis anos, as crianças passam a se comparar umas com as outras e deixam um pouco de lado os pais como modelos de comportamento a serem seguidos, aumentando neles a importância dos amigos e dos professores.

À parte de faixa etária, a criança é um ser que está em constante desenvolvimento e contato com o meio, cujo possui grande influência nela. Portanto, se faz mais do que necessário ter cautela nas ações realizadas, seja por familiares, quanto por pessoas da escola na vivência dessa criança e refletir sobre que imagem, quem está por perto está passando para ela. É preciso estar em uma constante auto avaliação, pois a criança nos absorvem como influência para o resto da vida.

> As crianças em suas interações sociais com os companheiros parecem exibir comportamentos afetivos parecidos com os de suas mães. Os filhos de mães otimistas agradáveis são otimistas e agradáveis; as mães que valorizam os sentimentos têm filhos que também fazem isso; e as mães desagradáveis tem filhos desagradáveis. (PUTALLAZ apud MUSSEN; CONGER; KAGAN et al, 1995, p. 393).

Sendo fruto do meio, as relações sociais criadas entre as crianças precisam ser estabelecidas de forma positiva e isso se dá a partir do processo do desenvolvimento de autocontrole sobre si e sobre suas ações, ou seja, é saber se comportar de forma que respeite o outro e que esteja enquadrado dentro dos padrões ditados pela sociedade e cultura.

Todo ser deseja ser livre, e na verdade são, mas ser livre não significa sair pelo mundo fazendo tudo que desejar e por isso, deve-se trabalhar bem o autocontrole nos pequenos. Tanto a escola, quando o lar, são ambientes perfeitos para que isso seja colocado em prática. É ensinar para a criança que ela não pode morder o coleguinha, e que se ela morder estará errada; é mostrar que as atividades importantes devem ser feitas antes das outras coisas; é ensinar que nem sempre se ganha, mas que o importante é estar fazendo parte.

> As crianças que geralmente são autocontroladas e capazes de adiar gratificações são mais responsáveis e maduras que as outras. Elas também

> têm uma motivação para realização, mas alta que as outras, são mais inteligentes, tem mais sucesso na escola e é mais provável que sigam regras, mesmo quando estão trabalhando sozinhas, sem supervisão. (MISCHEL apud MUSSEN; CONGER; KAGAN et al, 1995, p. 400).

Surge então a concepção de julgamento e comportamento moral, onde a criança passa a avaliar suas ações e as dos seus amigos, muito baseado em pré determinações da sociedade na qual ela está inserida. É errado roubar no jogo? É errado fazer birra? É errado bater no amigo? Para algumas crianças sim, mas para outras não. É frequente observar que em sala de aula, sempre que um educando tido como "bagunceiro" faz bagunça, há crianças que contam para o professor, julgam como errado e até batem de frente. Já outras crianças, participam junto da bagunça e cooperam como se fosse algo normal.

Del Prette e Del Prette (2011) conceitua o termo habilidades sociais como um conjunto de classes e subclasses comportamentais que a pessoa apresenta para atender às diversas demandas das situações interpessoais. (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2011, p. 34). Assim, esses comportamentos são aprendidos no contexto social, a partir da interação com seus pares e com modelados ou mediados pela família, pela escola e pelos grupos sociais onde essa criança está inserida.

O comportamento pró-social surge então como as ações sociais saudáveis, nas quais incluem ser altruísta e se preocupar com o próximo, tendo grande influência da empatia novamente. Como qualquer habilidade, a criança já nasce com a capacidade de ser empática e o seu aprimoramento se dá mediante sua educação.

Na fase pré-escolar, essa associação é fraca, porém positiva e faz com que elas procurem saber por que alguém está chorando, sorriam quando alguém está muito feliz e se importem quando se alguém se machuca. É mais uma vez o poder de se colocar no outro, mesmo que isso ainda não faça muito sentido para eles.

Contudo, surgem também a agressividade como consequência da privação, punição e obstáculos que impedem as crianças de conseguirem o que querem. Ela também tem um fator biológico, relacionado tanto à testosterona, que será mais significativo durante a adolescência, quanto à rejeição por parte dos pais. Todavia, a frustração nem sempre leva à agressividade e conforme eles crescem, os comportamentos agressivos mudam, atingindo o seu pico aos 4 anos de idade.

Esteves e Pizato (2014) pontuam que:

> As habilidades sociais podem ser estimuladas através da interação e participação de crianças em brincadeiras, dando oportunidades de aprenderem a observar as coisas em outras perspectivas, a compartilhar brinquedos, a expressar ideias, a cooperar, a lidar com as frustrações, a ter empatia, a interagir, a lidar com regras e normas, a desenvolver a comunicação verbal e não-verbal, resolver problemas, entre outras.(ESTEVES; PIZATO, 2014, p. 4)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a política pública que define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil da Educação Infantil ao Ensino Médio, a mesma preconiza o desenvolvimento das habilidades sócio emocionais na educação infantil, desenvolvendo assim a abertura ao novo onde se estimula na criança a curiosidade para aprender, sua imaginação criativa, além do seu interesse artístico, se desenvolve a habilidade de consciência ou autogestão estimulando a determinação, a organização, o foco, a persistência e a responsabilidade, outra habilidade a ser desenvolvida é extroversão ou engajamento com os outros estimulando a iniciativa social, sua assertividade e seu entusiasmo, a habilidade denominada de amabilidade que estimula a empatia, o respeito e a confiança também é desenvolvida e ainda a habilidade que envolve a estabilidade ou resiliência emocional estimulando a autoconfiança, a tolerância ao estresse e à frustração.

3 | CONCLUSÃO

O desenvolvimento pode ser considerado como algo contínuo no ser humano, mas dependemos do contexto, principalmente na infância no que tange ao desenvolvimento das habilidades sociais e pessoais, para que possa ser favorável ou não.

Esta investigação permitiu-nos compreender a importância que os laços sociais questão desenvolvidos na primeira infância têm na vida do indivíduo e no desenvolvimento de competências sociais e como os diferentes espaços, principalmente as escolas e creches, podem contribuir para o seu desenvolvimento.

Observou-se que as habilidades sociais precisam ser estimuladas na educação infantil para que a criança desenvolva as competências sociais necessárias para o convívio em sociedade, podendo usufruir dessa relação com outro com respeito, empatia, controle emocional e bem estar.

REFERÊNCIAS

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAMON, W. **The morial child**: nurturing children's natural moral growth. New York, Free Press, 1988.

ESTEVES, M. M. PIZATO, E. C. G. Habilidades Sociais na Educação Infantil: achados bibliográficos nacionais**. Revista Científica das Faculdades Integradas de Jaú**, Jaú/ SP, v. 11, n. 1, p. 1 -9, 2014.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE Z.A.P. **Psicologia das relações interpessoais**: Vivências para o trabalho em grupo. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

KISHIMOTO, T. M.. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

MARTURANO, E. M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. Em E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), **Avanços recentes em Educação Especial** (pp.159-165). São Carlos: EDUFSCar, 2004.

MUSSEN, P. H., CONGER, J. J., KAGAN, J., & HUSTON, A. C. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança.** São Paulo: HARBRA, 1995.

PACHECO, J., ALVARENGA, P., REPPOLD, C., PICCININI, C. A., & HUTZ, C. S. Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, p. 55-61, 2005.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1971.

CAPÍTULO 3

ATENDIMENTO REMOTO A BEBÊS E CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: A INTERDISCIPLINARIDADE A FAVOR DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 06/08/2021

Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente Junqueira
MBA em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal do Tocantins, Especialista em Formação de Professores da Educação Básica em Diretrizes Curriculares pela Unyleya, graduada em Pedagogia- Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Supervisão Educacional - UFT, atua como supervisora pedagógica em um CMEI do município de Palmas-TO.
http://lattes.cnpq.br/2770960890365237

Selma Souza Ferreira
Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Inclusiva. Graduada em Pedagogia com Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional- UNISEB, atua como Orientadora Educacional de um CMEI do município de Palmas-TO.
http://lattes.cnpq.br/2375861888378422

RESUMO: O ano de 2020 foi um marco mundial, o início da explosão pandêmica Covid-19 (SARS-CoV-2) trouxe consigo mudanças bruscas em diversos seguimentos da sociedade, entre eles, a educação em suas mais diversas modalidades. Mais que urgente, houve a necessidade de buscar alternativas e estratégias para atender remotamente a bebês e crianças (0 a 5 anos), sendo esta faixa etária um desafio tendo em vista suas especificidades. Assim, o presente artigo visa relatar de maneira sucinta o discorrer das ações pedagógicas desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) da cidade de Palmas - Tocantins. O trabalho foi desenvolvido através de uma grande rede de colaboração tendo como facilitadora a abordagem interdisciplinar através das interações e brincadeiras, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular e os seus campos de experiências. Os CMEI's da cidade de Palmas, planejaram propostas pedagógicas que tornaram factíveis o atendimento às crianças, tendo como suporte necessário os seus genitores, tendo em vista estarem em suas casas pelo cumprimento do distanciamento físico. As propostas pedagógicas elaboradas pela rede de colaboração foram apresentadas às famílias através de plataformas digitais, com excelente aceitação, onde no decorrer do ano letivo de 2020 foram sendo executadas e compartilhadas com seus respectivos professores sendo possível se fazer uma avaliação positiva de todo o trabalho desenvolvido. O presente artigo foi feito a partir de pesquisa bibliográfica, documental e da observação do trabalho realizado.

PALAVRAS - CHAVE: Atendimento Remoto; Educação Infantil. Desenvolvimento Integral. Interdisciplinaridade.

REMOTE CARE FOR BABIES AND CHILDREN IN TIMES OF PANDEMICS: INTERDISCIPLINARITY IN FAVOR OF INTEGRAL DEVELOPMENT

ABSTRACT: The year 2020 was a world landmark, the beginning of the Covid-19 pandemic brought with it sudden changes in several segments of society, including education in its most diverse modalities. More than urgent, there was a need to seek alternatives and strategies to remotely care for the babies and children (0-5 years), this age group its being a challenge in view of their specificities. Thus, this article aims to report in a succinct manner the discourse of pedagogical actions developed in the Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) in the city of Palmas - Tocantins. The work was developed through a large network of collaboration having as a facilitator the interdisciplinary approach through interactions and games, as foreseen in the Common National Curriculum Base and its fields of experience. The CMEI's in the city of Palmas planned pedagogical proposals that made it feasible to attend to the children, having as necessary support of their parents, in view of being in their homes by the fulfillment of physical distance. The pedagogical proposals prepared by the collaboration network, were presented to families through digital platforms, with excellent acceptance, where during the 2020 school year they were implemented and shared with their respective teachers, making it possible to make a positive evaluation of all the work developed. . This article was based on bibliographical and documental research and in the observation of the work carried out.
KEYWORDS: Remote Care. Child Education. Integral Development. Interdiscinaririty.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil a Educação Infantil tem uma trajetória recente, a especificidade do caráter educativo desta modalidade foi historicamente construída, a partir de vários movimentos em torno da criança, por diferentes segmentos da sociedade civil organizada, determinados pelas grandes transformações causadas pela entrada das mulheres no mercado de trabalho nos centros urbanos.

> Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL, 2018, p. 35).

Após o novo texto constitucional, as creches passaram a ser legitimadas como instituições educativas, direito das crianças e das famílias trabalhadoras de usufruírem de espaços coletivos para os cuidados e educação de seus filhos.

No início de 2020, com a chegada da pandemia Covid-19 (Infecção aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 potencialmente grave de elevada transmissibilidade e de distribuição global), houve a necessidade imprescindível do distanciamento físico, nesse

sentido o atendimento a bebês e crianças se constituiu em um grande desafio para Educação Infantil de todo mundo, tendo em vista as especificidades de cuidar e educar inerentes a primeira infância.

Com as medidas de proteção e com a propagação do vírus era urgente a necessidade de integrar de forma remota as ações de cuidar e educar, compreendendo que o cuidar vai além do cuidado físico de proteção da saúde, mas passa pelo cuidar da vida da criança pequena, e das suas ações e impressões sobre o mundo (TOCANTINS, 2019, p. 39)

Nesta perspectiva este trabalho intenta refletir o atendimento remoto a bebês e crianças em tempos de pandemia nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) da cidade de Palmas- Tocantins tendo como facilitadora a abordagem interdisciplinar através das interações e brincadeiras propostas e a parceria das famílias envolvidas no processo de aprendizagem.

2 | A INTERDISCIPLINARIDADE NO ATENDIMENTO REMOTO

Em consonância com a Constituição Federal, em 1996 a LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) assegura: "atendimento gratuito em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade" (Art. 4º, IV), tendo como finalidade "[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade" (Art. 29).

No processo de distanciamento físico e atendimento remoto, o papel da família se tornou imprescindível para o atendimento às crianças, principalmente no tocante ao acesso às propostas pedagógicas pensadas especialmente para esse momento delicado. O adulto tem o papel de estabelecer uma rotina, organizar espaços, tempos e materiais, além de observar e mediar as descobertas, intervindo quando houver necessidade.

As propostas pedagógicas foram elaboradas pelos professores da Educação Infantil do munícipio de Palmas em rede de colaboração com as unidades educacionais, para que as famílias pudessem desenvolver as atividades em casa com as crianças, levando em consideração o fio condutor: "A casa como lugar de investigação", tendo em vista as crianças estarem confinadas no ambiente doméstico, garantindo-lhes condições, materiais e espaços acessíveis para que as mesmas pudessem participar com efetividade, tornando factíveis as possibilidades apresentadas pela equipe pedagógica.

As sugestões de atividades apresentadas às famílias consideraram as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

As Interações e a brincadeira são experiências nas quais os bebês e crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus

pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. São ações privilegiadas no desenvolvimento humano, principalmente na infância, um meio para a elaboração e a reelaboração do conhecimento. Brincar é uma forma de ação cognitiva na qual a criança abstrai, interpreta e entende a realidade, pois simula essa realidade. Por meio de suas manifestações, a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto, acontecimento) através de um significante diferenciado e apropriado para essa representação (PIAGET, 1975).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 37) recentemente traz em seu texto seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: "conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se". E, estrutura cinco campos de experiências para a organização curricular: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; "Traços, sons, cores e imagens"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (p. 38-41). Para cada um dos campos de experiências explicitados, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser garantidos considerando três grupos etários: bebês (0-18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Os caminhos traçados pela Educação Infantil naturalmente percorrem a interdisciplinaridade, se tornando imprescindível ao projeto educativo. Para além da epistemologia da dissociação, Japiassú busca a epistemologia da convergência que permitam compreender o homem como unidade e totalidade, "um saber sobre o homem capaz de integrar todas as explicações propostas pelas diversas ciências" (JAPIASSU, 1976, p. 203).

A proposta de Malaguzzi (1999), como de outros pedagogos do século XX, traduz a realidade cotidiana e privilegia aspectos como a atenção principal a criança; os projetos e não os conteúdos programáticos; a interdisciplinaridade e não o saber fragmentado; o processo e não somente o produto final;

Para Fochi (2015, p. 4), é preciso superar práticas pedagógicas fragmentadas,

> Atualmente é possível encontrar na área da Educação Infantil um movimento investigativo em torno das crianças e suas infâncias. Esse esforço de compreensão vem agregar-se a outras contribuições de diferentes áreas do conhecimento na constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil. Desse modo, tornou-se bastante visível, no âmbito da Educação Infantil, o esforço coletivo de refletir sobre propostas pedagógicas que tenham centralidade na criança pequena e nas suas especificidades e de procurar alternativas para superar práticas pedagógicas organizadas em disciplinas curriculares, centradas em atividades isoladas, que seguem uma rotina fixa, resultantes do controle de tempo e de espaço.

Neste pressuposto é válido afirmar que as propostas elaboradas pela equipe pedagógica tiveram centralidade nos bebês e crianças e em suas vivências, mesmo que em casa, tiveram como mola propulsora os diálogos estabelecidos remotamente. Se constituíram interdisciplinares por atender aos diferentes campos de experiências, à luz da

educação integral contemplando a ludicidade, a continuidade e a significatividade.

Nas propostas pedagógicas oferecidas foram explicitados todos os direitos de aprendizagem contemplados, a metodologia, espaços e tempos, materiais e organização do espaço propositor. Com o objetivo de auxiliar o entendimento das famílias, todas as propostas foram ilustradas com fotos postadas na plataforma Palmas Home School, além disso as professoras produziram vídeos interativos colocando as propostas em ação utilizando ambientes e contextos lúdicos apropriados para o desenvolvimento da atividade sugerida.

3 I ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O ano de 2020 foi iniciado conforme o calendário letivo, com muitas expectativas, seguindo todas as normativas dos documentos norteadores da Educação Infantil: formação continuada com os professores, cronograma de ações pedagógicas, reuniões de pais sobre adaptação. A rotina acontecia naturalmente com as brincadeiras e interações, mas algo inesperado aconteceu ainda em março, uma situação jamais imaginada: o anúncio sobre a pandemia Covid -19, e assim o atendimento das atividades escolares foram suspensas no mundo inteiro atendendo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Em Palmas-TO a Prefeitura municipal publicou o DECRETO Nº 1.856, DE 14 DE MARÇO DE 2020 declarando situação de emergência em saúde pública no município e dispôs sobre as medidas de enfrentamento da pandemia provocada pelo coronavírus (COVID-19).

Diante deste infortúnio, passaram-se alguns meses de incertezas. Neste período foram feitas formações online, estudos, reuniões virtuais, monitoramento do boletim epidemiológico e adaptações para essa nova realidade, até que gradativamente seguindo as orientações da SEMED – Secretaria Municipal da Educação de Palmas, retomamos nossas atividades de forma remota primando pela segurança dos bebês, crianças, famílias e servidores.

O primeiro grande entrave foi estabelecer um canal de comunicação onde pudéssemos alcançar o maior número de crianças e famílias a fim de mantermos os vínculos entre as unidades educacionais e a comunidade. Assim, bimestralmente entravamos em contato com as famílias através de telefonemas para saber como as crianças estavam, em seguida utilizamos aplicativo de mensagens instantâneas “Whatsapp” para incluir os pais ou responsáveis nos grupos das turmas onde enviávamos vídeos pedagógicos de interações e informávamos sobre as propostas de atividades transmitidas através do canal de TV aberta 5.2, disponibilizadas também através da Plataforma Palmas Home School e canal no Youtube em busca de propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em casa. As propostas pedagógicas elaboradas pelos professores, partiram da vivência presente no cotidiano infantil. As atividades elaboradas contemplaram experiências como: brincadeira, música, vídeo, leitura, contação de história, pintura, movimento, investigação,

observação, jogo, desenho, escrita, dentre outras.

Através dos grupos foi possível dialogar com as famílias como também apresentar propostas que as crianças puderam desenvolver em suas casas com a supervisão de seus responsáveis. As famílias foram orientadas que, à medida que fossem executando as propostas registrassem através de fotos ou vídeos, e compartilhassem com as professoras em seus respectivos grupos (turmas), foi solicitada também a socialização das percepções e narrativas dos bebês e crianças ao realizarem os desafios e descobertas. Foram feitas também chamadas de vídeo em grupo e individuais com as crianças a partir da turma Maternal I. Tais registros foram utilizados para o acompanhamento das propostas e também como evidências para a construção da documentação pedagógica, portfólios e cadernos de registros.

As famílias dos bebês e crianças foram orientadas a realizar as atividades de forma que as crianças desenvolvessem a autonomia e fossem protagonistas das aprendizagens. Tivemos momentos de avaliações das propostas, ouvindo as dificuldades, dúvidas e anseios de familiares ou adultos responsáveis, infelizmente nem todos conseguiram acompanhar com êxito todas as atividades postadas. Alguns fizeram apontamentos e sugestões de melhorias, principalmente no que diz respeito às interações com as professoras, pois concebiam estes momentos de vínculo como grande alegria para os pequenos, mesmo de longe era perceptível ver os sorrisos e os olhinhos brilharem.

4 I CONCLUSÃO

Promover interações e brincadeiras de forma remota inegavelmente foi e ainda é um grande desafio enfrentado por todos os profissionais da educação infantil e não menos árduo e complexo, para as famílias que antes da pandemia eram atendidas presencialmente.

De um lado vivenciamos novas práticas, uma imersão obrigatória na cultura digital, um chamado abrupto a reinvenção, aprender a lidar com incertezas foi indispensável, tal como manter o equilíbrio e o controle emocional. Do outro lado, as famílias também tiveram que estabelecer uma nova rotina, sobretudo no que diz respeito a mediação das interações e brincadeiras propostas pela rede.

Através do acompanhamento e análises das documentações pedagógicas, portfólios e cadernos de registros, percebemos um grande envolvimento dos bebês, crianças e familiares ao participarem das propostas disponibilizadas pelos canais de comunicação. Por meio desses registros tivemos a percepção da preocupação e comprometimento das famílias com o desenvolvimento infantil. A manutenção dos vínculos foi essencial para o fortalecimento do trabalho pedagógico.

As propostas pedagógicas tiveram uma boa aceitação da comunidade escolar. Ainda que com algumas dificuldades, muitos adultos responsáveis relataram a importância destas atividades para o estímulo cognitivo, autonomia e bem-estar emocional dos bebês e

crianças. A articulação interdisciplinar foi essencial para o êxito da elaboração e execução das propostas disponibilizadas. Nos blocos de atividades foram consideradas as inúmeras potencialidades dos bebês e crianças atendidas, respeitando os limites e a especificidade dos mesmos.

Com a continuidade da pandemia e o surgimento de novas variações da doença surgem novos desafios, propor uma educação infantil de forma remota, obviamente não é o ideal, mas nesses tempos em que o distanciamento é uma questão de sobrevivência, temos que continuar a buscar formas de alcançar com qualidade e engajamento todas as crianças matriculadas. Após o início da vacinação da sociedade brasileira e ainda uma tímida diminuição nos números de casos, brilha a esperança da volta das crianças ao convívio escolar primeiramente em atendimento híbrido, e quando tudo isso passar, enfim, o retorno dos imprescindíveis abraços afetivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. BRASIL. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-educacao-infantil. Acesso em 08 de julho de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Distrito Federal, 1996.

FOCHI, Paulo. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência**. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

JAPIASSU, H. ***Interdisciplinaridade* e patologia do saber**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.

MALAGUZZI, L. **Historias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C. GANDINI, L.; PIAGET, J. (1975). **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação** (Cabral, A.; Oiticica, C.M., Trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL. 370 p.

ROSEMBERG, F. (1995). **A Criação de Filhos Pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas** Em Ribeiro, I. & Ribeiro, A. C. T. (org.). Família em Processos Contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, pp. 167-190.

TOCANTINS, Secretaria Estadual de Educação do. **Documento Curricular do Tocantins - Educação Infantil. 2019**. Disponível em: https://seduc.to.gov.br/publicacoes/publicacoes/documento-curricular-do-tocantins---educacao-infantil-e-ensino-fundamental/. Acesso em: 14 de julho. 2021.

CAPÍTULO 4

REFLETINDO E PLANEJANDO ESPAÇOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE DOIS ANOS NA UMEI ROSALDA PAIM

Data de aceite: 02/09/2021

Natalia Ribeiro da Silva Barros
Graduação: Pedagogia - UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
http://lattes.cnpq.br/2283233581536919

Cintia de Oliveira Duarte
Graduação: Pedagogia - PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/4113523792587623

Maria Helena de Jesus Silva
Graduação: Pedagogia - ISERJ - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
http://lattes.cnpq.br/6607477686608988

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo compartilhar reflexões e experiências, a partir de propostas pensadas em um contexto de planejamento e organização do espaço interno de uma sala de atividades de uma Unidade de Educação Infantil, de horário integral, no ano de 2019, na rede municipal de ensino em Niterói/RJ. Entendendo que o espaço escolar é algo bastante tangível e que pode ser constantemente reconfigurado, temos tentado nos constituir como observadores críticos da sala de atividades na qual atuamos atendendo diariamente um grupo de crianças de dois anos. Assim, pretendemos apresentar os desdobramentos de diferentes propostas que surgiram a partir de escutas, observações, registros e reflexões acerca das brincadeiras mais recorrentes deste grupo de crianças. Compreendendo ainda que a brincadeira é a atividade principal em um contexto de educação infantil e que é ela que permeia todas as demais propostas de atividades, temos buscado pensar nos espaços de forma que possa favorecer o brincar, que já ocorre naturalmente nas interações com as crianças, mas em espaços devidamente pensados podem impulsionar importantes experiências e aprendizagens. É inegável a importância da reflexão sobre o currículo para a educação infantil. Pensar a estética dos espaços e sua funcionalidade, criando ambientes atrativos e estimulantes, faz parte da ação pedagógica de todo profissional que atua com crianças pequenas. Nesse sentido, pensamos que as produções das crianças devem ser valorizadas e utilizadas na constituição de tais ambientes, revelando a identidade do grupo. Da mesma forma, planejamos a construção de espaços menores dentro da sala de atividades a partir das demandas apresentadas pelas crianças, garantindo o acesso aos diferentes brinquedos e materiais, possibilitando novas experiências. Desse modo, nossa intenção é refletir sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido, bem como ampliar nosso olhar sobre a educação das crianças pequenas.

PALAVRAS - CHAVE: Espaço. Brincadeira e interações.

REFLECTING AND PLANNING SPACES IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION WITH 2-YEAR-OLD CHILDREN AT UMEI ROSALDA PAIM

ABSTRACT: his work aims to share reflections and experiences, based on proposals designed in a context of planning and organizing the internal space of an activity room of a full-time Early Childhood Education Unit, in 2019, in the municipal school system of Niterói/RJ. Understanding that the space school is something very tangible and that can be constantly reconfigured, we have tried to establish ourselves as basic observers of the activity room in which we work, attending a group of two-year-old children on a daily basis. Thus, we intend to present the developments of different proposals that emerged from listening, records, records and reflections about the most recurrent games of this group of children. Also understanding that a game is the main activity in a context of early childhood education and that it permeates all activity proposals, we have sought to think of spaces in a way that can favor playing, which already occurs naturally in interactions with children, but in properly designed spaces, they can boost important experiences and learning. The importance of reflection on the curriculum for early childhood education is undeniable. Thinking about the aesthetics of spaces and their functionality, creating attractive and stimulating environments, is part of the pedagogical action of every professional who works with young children. In this sense, we think that the children's productions should be valued and used in the constitution of such environments, revealing the group's identity. Likewise, we plan to build smaller spaces within the activities room, based on the children's demands, ensuring access to different toys and materials, enabling new experiences. Thus, our intention is to reflect on the work that has been developed, as well as to broaden our perspective on the education of young children

KEYWORDS: Space. Play and interactions.

1 | INTRODUÇÃO

1.1 Pensando Os Espaços

Ainda antes do primeiro dia de aula do ano de 2019, as professoras designadas a ser referência para o grupo de crianças de dois anos de idade em uma UMEI com atendimento em horário integral no município de Niterói, concordando com nosso atual Referencial que diz que o espaço *é um elemento do currículo* e por isso *precisa ser pensado e planejado*, se debruçam a pensar na melhor forma de organização do espaço para recebimento das crianças desse grupo, tomando como palavras principais nesse movimento: Brincadeiras, Reflexões,Observação, Escuta, Estética e Funcionalidade.

> O planejamento do tempo e do espaço na Educação Infantil é de fundamental importância quando entendemos que o desenvolvimento da criança se dá a partir das interações que ela faz com os adultos e com as demais crianças com as quais convive (...).Quando a criança entra na creche ou pré-escola, geralmente é a primeira experiência que tem fora do seu ambiente familiar. Esse processo exige dos educadores, pais e crianças um cuidado para que todos se sintam bem e encontrem no espaço da escola um ambiente prazeroso e de aprendizagens significativas.

Organizar o espaço também se configura como um passo importantíssimo no planejamento das ações em creches e pré-escolas.

(p. 30, Referencial Curricular 2010 – Rede Municipal de ensino de Niterói).

Entendendo de que os ambientes têm uma linguagem silenciosa, porém potente, e que são a materialização de um projeto educacional e cultural, as observações e reflexões colocam-se como fios condutores do planejamento desse espaço. Existe a compreensão de que esses espaços serão reconfigurados e reorganizados sempre que necessário, de acordo com a demanda e o interesse do grupo. Mas essa compreensão não dispensa o fato de que viveremos um período de inserção com a chegada do grupo,onde temos a acolhida como ponto de partida, tendo no espaço um fator potencializador desse acolhimento. Sendo assim, as professoras pensam, fazem, refazem, registram no caderno de registros esse movimento inicial e esperam pelo recebimento das crianças no início das aulas com o espaço interno da sala de atividades organizado conforme demonstra o bloco de imagens abaixo:



O caderno de registros é um forte aliado em nossa prática pedagógica e percebendo nele uma eficaz forma de refletir e repensar nossa prática pedagógica. Nele estão registradas as intenções iniciais para a organização de cada um desses espaços:

(05/02/19) - Optando e concordando com a organização de espaço semiaberto, seguimos nesse entendimento (...). Próximo ao quadro, colocamos o tatame, e o calendário (de modo elevatório) e percebemos que nas duas paredes que cercam esse espaço tem espaço para anexar o mural com imagens da rotina, blocão e chamadinha. A terceira “parede” é a estante de ferro, que está disponibilizando brinquedos diversos (...). Penduramos piloto e apagador no quadro branco e também colocamos quatro folhas de papel pardo na parede onde pensamos em posteriormente colocar rotina e blocão. Acreditamos que teremos ali boas rodinhas. Por isso, a princípio, estamos chamando este espaço de canto da rodinha. Agora a missão é observar com sensibilidade para saber se a proposta se confirmará ou se o grupo trará uma proposta com

a qual se identifiquem mais.

Entre armário e janela e a janela, temos um espelho e dois ganchos ao lado do espelho. Pensamos em várias coisas, mas acabamos optando por pendurar ali um dispositivo com bolsões de tecido, colocar ali fantasias diversas na intenção de propor um camarim, ou cantinho da fantasia, ou cantinho da dança, onde as crianças possam se fantasiar, se olhar e\ou dançar na frente do espelho. Será que vai rolar? Se sim, podemos elaborar um tapete bem descontraído para delimitar esse espaço que tem tudo para ser bem alegre.

Na outra (...) tem como primeira visão duas prateleiras grandes cheinhas de brinquedos grandes e coloridos. Inclusive com gavetões de caixas plásticas também recheadas de brinquedos assim. Pensamos que essa pode ser uma entrada atrativa e para nós, ali é uma espécie de canto do brinquedo. (Tem brinquedo na sala toda, mas ali tem uma vasta e destacada disposição deles).

Do outro lado da porta, um tapete com uma cesta de livros, encostado no sofá de colchonete que está forrado por um lindo, florido e alegre tecido, que tem como fundo a cor azul claro, que harmonizou de forma muito agradável com as paredes da sala. Parece ser um bom canto para leituras.

Ao lado do canto do brinquedo, duas estantes baixas de madeira disponibilizando elementos não estruturados, tais como rolos de papelão, caixas, tampinhas de garrafa e etc. Quem sabe ali possa ser um novo canto da criação?

Entre o possível canto de criação e a parede, posicionamos a mesa que seria das professoras. Colocamos uma bacia de alumínio (a mesma que usamos em anos anteriores para banhos nas bonecas) cheinha de bonecas e outras com panelinhas, fogão e etc. Será que ali será uma casinha? A proposta está lançada. Vamos observar para ver se será ou não.

No teto, penduramos vários bichinhos de pelúcias em fios de silicone.

Tomara que eles voem muito e tragam bastante alegria.

Para o primeiro café da manhã do grupo, usamos um belo e florido tecido de chitão para forrar a mesa e assim tornar o momento do café da manhã ainda mais acolhedor. Pena que faltou um jarrinho com flores para o centro da mesa.

(Caderno de registros – GREI2A – 2019 – UMEI Rosalda Paim).

Assim, com essa configuração de espaço inicial, recebemos nossas crianças e suas respectivas famílias, e juntamente com todos os cuidados e desafios de um processo de inserção, nos dedicamos a manter nossa observação e após cada dia nos reunirmos para avaliar o quanto aqueles espaços estavam atendendo ou não à demanda do nosso grupo, reconhecendo que a nossa ótica enquanto adultos pode ser diferente da ótica das crianças, que são as protagonistas da proposta pedagógica. Nesse movimento, mais uma vez nosso referencial nos auxiliou:

"É importante que os espaços/tempo na Educação Infantil sejam planejados levando em consideração também as necessidades, os desejos e o desenvolvimento das crianças que ali estão. A forma como a criança percebe o espaço é diferente da lógica do adulto. O adulto o organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na construção

> dele. Cabe aos professores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil e organizar o espaço de maneira que contemple o jogo, o brincar e o despertar do imaginário infantil. O espaço educativo deve ser prazeroso e voltado às necessidades de cada faixa etária na primeira infância." (p. 30, Referencial Curricular 2010 – Rede Municipal de ensino de Niterói).

Dessa forma, observando intensamente o desenrolar das interações e das brincadeiras que iam acontecendo e registrando o máximo de observações e reflexões, fomos observando que algumas propostas foram muito bem aceitas, outras nem tanto, outras foram mal sucedidas - e mesmo assim nos ajudaram muito a refletir e aprimorar a contínua reflexão/planejamento/organização do espaço/tempo pensados. Abaixo, mais alguns trechos dos tanto que embasaram as reconfigurações que posteriormente aconteceram e que serão resumidamente demonstradas a seguir:

> (06/02/19) O primeiro café da manhã foi servido na mesa forrada com um florido chitão, o que parece ter favorecido tornando o ambiente mais acolhedor. (...) Os bichinhos que voam não nos desapontaram e fizeram sucesso!
>
> (07/02/19) Fizemos vários desenhos no papel pardo. Essa proposta rendeu ótimos momentos de interação, favorecendo inclusive na formação de vínculos. Carlos pediu um Hulk. Não sei desenhar Hulk. Ele me ensinou. Ufa! Rs (...). Percebemos que enquanto o almoço estiver sendo servido na sala, não é bom arrumar os colchonetes com antecedência, já que o grupo adorou pular nos colchonetes, pensamos que amanhã será melhor arrumar os colchonetes só na hora de dormir mesmo. (...) Alice olhou para baixo da mesa cheio de comida e disse: "que bagunça!" Que bom que ela verbalizou isso! Realmente toda aquela comida em cima e embaixo da mesa que fica ao lado dos colchonetes não favorece para que o ambiente do descanso esteja convidativo e relaxante. Em virtude do pouco espaço da sala e da impossibilidade atual dela ser limpa durante a escovação que acontece entre almoço e descanso, precisamos pensar logo em oferecer o almoço no refeitório mesmo sendo um ambiente diferente, pois assim o ambiente estará mais apropriado para que as crianças relaxem e descansem.
>
> (11/02/19) Música com dança em frente ao espelho. Amaram! (...) Nos organizamos com a EAP, cozinha e limpeza. Servimos o primeiro almoço deste grupo no refeitório foi muito bom. Exceto pelo fato de Manuella ter encontrado a irmã no refeitório e depois ter chorado porque queria ficar com a irmã. Com muito jeitinho, colinho e paciência, ela concordou em retornar para o grupo.
>
> (Caderno de registros – GREI2A – 2019 – UMEI Rosalda Paim).

Através dessas e outras constantes observações, escutas e reflexões, os espaços internos são ajustados e reconfigurados de acordo com a demanda das crianças.Como nos aponta Loris Malaguzzi, "é preciso seguir as crianças, e não os planos". A escuta atenta é fundamental!Seguimos avançando no processo de inserção e repensando os espaços a fim de que ele seja o mais adequado possível para esse grupo de crianças.

2 I RECONFIGURANDO OS ESPAÇOS

"As convicções dos adultos têm sido constantemente desinstaladas através das brincadeiras"(GUIMARÃES, 2009). O grupo chegou, e foi-nos mostrando através das brincadeiras, interesses, interações, entrega ou não quais ajustes se faziam necessários.

No bloco de imagens a seguir, veremos um exemplo que consta da observação de que uma criança do grupo que percebe uma bateria com baquetas ou uma guitarra em cada material que vê, seja um brinquedo estruturado ou um material livre, como panelas, potes e caixas que ele transforma em baterias ou cachorros, rolos e bonecos que ele transforma em guitarra. Percebemos ainda que quando ele começava a brincar assim, várias crianças o seguiam e começavam a brincar com ele. Visto o interesse do grupo pela brincadeira com instrumentos musicais e o desinteresse pelos materiais que disponibilizamos inicialmente embaixo da mesa para propor uma casinha, decidimos reconfigurar aquele espaço retirando os brinquedos sugestivos para brincadeira de casinha e colocamos ganchos e brinquedos sugestivos de música. Foi um verdadeiro sucesso. Quando as crianças acordaram e se depararam com aquele espaço ficaram radiantes e correram para brincar ali. Percebendo o interesse do grupo por aquele espaço, decidimos investir na valorização estética dele, preparando um tapete para delimitar aquele espaço e decorando-o com motivos relacionados à proposta. Assim, tínhamos embaixo da mesa um espaço para brincadeiras musicais, e em cima da mesa um fraldário, dada a distância de nossa sala para o banheiro e visando favorecer que o processo de troca de fraldas ocorra sem que o grupo fique com apenas uma professora em sala enquanto a outra sai para fazer a troca de fraldas. Foi muito bem sucedida essa construção! Tivemos pleno protagonismo das crianças na idealização dele, mas sentimos falta de ter um envolvimento coletivo também na preparação dele. Ainda estarmos em processo de inserção explica um pouco do fato das crianças não terem participado da execução, mas isso inquietou as professoras a ponto delas pensarem em não mais prepararem sozinhas os espaços, mas sim com a participação plena das crianças, não apenas na idealização, mas também na preparação.



Além de seguir o interesse das crianças do grupo para planejar, decidimos preparar coletivamente cada um dos espaços, partindo da observação/escuta/reflexão/avaliação, das conversas coletivas entre as professoras e crianças, da utilização do material desses movimentos para planejamento das reconfigurações que se apresentaram como

necessárias. As crianças demonstraram grande interesse em participar de cada etapa, e também demonstraram perceber mais significado em cada um dos espaços, já que participaram de várias etapas da construção.

> "ESPAÇO, CORPO, MATERIAL, TEMPO, O ADULTO – cinco fatores centrais que não devem limitar:"
>
> ... o estar num espaço desafiador; a disponibilidade para o corpo se movimentar livremente; a decisão pessoal da criança de onde ficar na sala; a escolha de material pela criança; a oportunidade de experimentar; o controle do tempo; a conversa; o bate-papo; a liberdade da criança para ser ela mesma." (HOLM, 2006, p. 9).

No próximo bloco de figuras, acompanharemos o processo de confirmação do que chamamos de canto da criação. Esse foi um dos espaços sugeridos pelas professoras que foi muito bem aceito pelo grupo, que frequentemente recorre a esse espaço para buscar elementos e criar sua própria brincadeira. Este espaço fica entre uma parede e duas estantes baixas posicionadas uma de frente para outra, percebendo o grande interesse das crianças por esse espaço, coletivamente confirmamos a importância dele em nossa sala de atividades. Por isso, decidimos delimitar o espaço deste canto com um tapete e para tanto, pensamos juntos em como fazê-lo. "*Tem que ter muitas cores*" (Carlos Eduardo – 3 anos), "*Tem que ficar bonito. Muito rosa*" (Alice – 2 anos). "*A gente vai colar com cola, né tia*?" (João Gabriel – 2 anos). Passamos cerca de uma semana construindo esse tapete. Um dia levamos diversos papéis coloridos, conversamos sobre as cores e algumas crianças perceberam que os papéis eram grandes, alguns começaram a rasgar fazendo-os ficar menores. "*Olha, tia, tá pequenininho*" (Amora – 1 ano). Seguimos o interesse e nos colocamos a reduzir as proporções dos papéis usando nossas mãos. Algumas crianças ainda não rasgavam naquele momento, estimulamos, demos dicas de como fazer como, por exemplo, segurar com firmeza dois lados do papel antes de puxar e etc. Algumas crianças começaram a rasgar, outras se mantiveram brincando, manuseando, explorando. Mas todas participando. No outro dia, iam chegando e demonstrando interesse em prosseguir com a proposta, alguns até pediam "*Eu quero rasgar papel laranja, tia*" (Manuela – 2 anos). Todos os pedacinhos de papel eram guardados numa caixa que ficava no meio do tatame. Às vezes esses papéis iam para o alto fazendo chuvas de papel, às vezes eram esparramados no tatame fazendo um tapete, mas depois voltavam para a caixa. Em outro dia, as professoras espalharam bastante cola na base de papel panamá que estava encapada com papel branco, e o grupo dedicou-se a colar os pedacinhos de papel ali. Foi uma manhã muito agradável, onde pedacinhos de papel apareceram colados até em roupas e cabelos, e também na base que mais tarde se tornaria um tapete. No dia seguinte, percebemos que muitos papeizinhos caíram, talvez em virtude da pouca força que as mãozinhas dos pequenos empenharam. Outra festa ao colar novamente os papéis caídos e também mais papéis demandados pelas crianças, dessa vez tentando apertar mais forte

para que colem bem. No dia seguinte, com a colagem seca, uma das professoras encapou a obra com plástico transparente. O grupo estava eufórico ao posicionar coletivamente o tapete e inauguramos nosso novo canto da criação, agora reconfigurado coletivamente. Em um espaço que propõe oferta de materiais diversos para livre criação de brinquedos e brincadeiras por parte da criança, nada mais justo que o tapete tenha sido criado por elas.



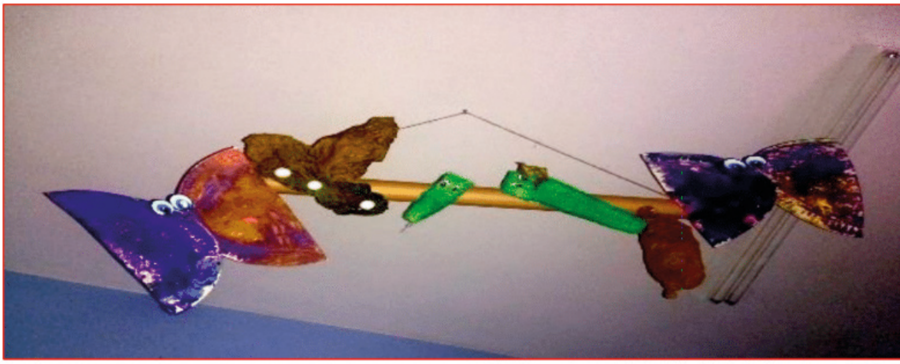


Outra brincadeira muito recorrente no grupo é a brincadeira com carrinhos. Pensando em potencializar essa brincadeira, perguntamos ao grupo se eles se agradavam da ideia de ter em nossa sala um espaço destinado para os carrinhos, assim como o espaço que agora temos para os brinquedos musicais (cantinho da música) e para os materiais diversos (cantinho da criação). A aceitação do grupo foi unânime e combinamos de na semana seguinte nos dedicar juntos na preparação deste espaço. Temos o hábito de registrar tudo em nosso calendário, e dessa vez não foi diferente. A euforia do grupo já começou no dia que a ideia surgiu e não diminuiu até que a semana seguinte chegasse. Mais uma vez de forma coletiva, combinamos na rodinha quais seriam as etapas da construção desse espaço: 1- Desenho das ruas, 2- pesquisa em revistas e jornais imagens de carros, 3- colagem dos carros, 4- organização do espaço, 5- inauguração. Seguimos juntos por cada etapa do planejamento. Na primeira etapa, as crianças já encontraram o papel panamá, encapado com papel branco, aonde elas iam desenhando livremente com giz de cera grosso. Enquanto desenhavam, iam dizendo o que estavam criando naquela base. Segundo eles, ali estavam sendo criadas ruas, sinal de trânsito e até túnel. No segundo dia, levamos várias revistas e jornais e ali o grupo passou bons momentos enquanto pesquisavam as imagens. Eles iam encontrando as imagens e mostrando para as professoras, que recortavam. Encontraram carros, ônibus, bicicletas, volantes e outros afins ao meio automobilístico. No dia seguinte decidimos juntos onde cada elemento seria colado e colamos. No quarto dia, com a colagem seca e a base encapada com plástico transparente, organizamos o espaço juntos e a inauguração foi um sucesso. Como as crianças amaram! Envolvidas com tanto empenho e encantamento das crianças, as professoras decidiram presentear o grupo com uma pista para ser colocada próxima à garagem (nome que foi dado ao cantinho dos carrinhos) para assim potencializar ainda mais a brincadeira. A pista foi tão bem aceita que as professoras fizeram outra pista dando continuidade à primeira. A segunda pista

foi colocada na parede e, assim, as crianças puderam inclusive brincar com os carrinhos em outra dimensão. É interessante observar que o espaço que a pista ocupou é onde inicialmente foi feito pelas professoras um espaço para literatura. Esse espaço não foi tão bem aceito. As crianças não demonstravam interesse por acessarem aquele espaço e então ele perdeu a razão de ser, sendo substituído então pelas pistas que foram de encontro ao interesse do grupo. As professoras acreditam que a proximidade da porta tenha desfavorecido um espaço para leitura, já que o abrir e fechar da porta prejudicava a concentração para o manuseio dos livros. O mesmo não aconteceu com a brincadeira de carros e o espaço teve um aproveitamento mais adequado.



Este grupo, desde o início, sempre demonstrou interesse por coisas aéreas: bolinha de sabão, avião, borboleta... Seguir o interesse do grupo por voos, poemas, músicas e histórias nos auxiliou bastante! Foi através de tantas inspirações, das crianças e de artistas, que saímos do casulo e levantamos voo! O processo de inserção foi lindamente vencido e nos consolidamos, de fato, como um grupo! A metamorfose simboliza muito bem o processo vivido, e tem sido amplamente abordado em nosso grupo. Um assunto tão importante para esse grupo não poderia deixar de estar representado no espaço da sala. A construção coletiva de um esquema se tornou um dos móbiles da sala. As crianças frequentemente conversam sobre ele, em especial no momento do descanso, que é quando se deitam e tem uma visão mais privilegiada do teto. Na construção do móbile foram utilizados pratos de papelão para fazer as asas da borboleta que põe os ovinhos (bolinhas de isopor) na folha, nasce a lagarta (esponja natural), que vai se alimentando de folhas e crescendo, sendo representada por outra lagarta (também esponja natural, só que em tamanho maior e com folha na boca). Depois ela vai morar em seu casulo (meia calça com folhas secas por dentro) e então vira uma borboleta. As professoras levaram os materiais e as crianças deram vida e cor com bastante tinta guache e sequenciando as etapas do processo. A música “a lagarta” constantemente reproduzida e cantada em nosso grupo também auxiliou muito no entendimento, além de colaborar com a harmonização do espaço em relação a esse assunto.



O interesse por aviões, bolinhas de sabão e borboletas continuava bem latente no grupo. Frequentemente deitavam no chão do pátio a fim de esperar que aviões passassem. Quando passavam, era uma verdadeira festa. Também festejavam quando as professoras levavam lagartas, casulos, histórias/músicas/brinquedos relacionadas a borboletas ou até borboletas de verdade (encontrada morta no jardim). Qualquer outra proposta acabava sendo redimensionada pelo grupo e remetia novamente a um desses assuntos. Um exemplo está na ocasião em que as professoras levaram dois galhos de árvore para a sala, um com folhas e um sem folhas. A intenção era explorar os materiais e conversar sobre cheio/vazio, grande/pequeno, maior/menor. Além da conversa ter sido bem interessante e produtiva, foi se desdobrando e passando por outros assuntos, como sobre a cor das folhas, sobre o fato de algumas folhas serem iguais e outras diferentes e acabou sendo percebido que as folhas iguais eram tão iguais como as asas de uma borboleta. Diante disso, as professoras propuseram que cada criança encontrasse duas folhas iguais, e conforme eles iam encontrando, as professoras iam colocando os respectivos nomes nas folhas. Rapidamente as professoras providenciaram uma foto de cada criança e coletivamente uniram esses três elementos (duas folhas com a foto da criança no meio), e assim formaram borboletas. As crianças amaram vê-las como borboletas, confirmando assim que o espaço deve ser composto com imagens, pertences, aromas e outros que representem a criança naquele espaço a fim de favorecer sua sensação de pertencimento. Nesta ocasião, a sala estava sem um canto destinado para leitura, que acontecia no mesmo espaço da rodinha, então conversamos sobre a possibilidade de movimentar o canto da música e montar um canto da leitura com uma árvore produzida pelo grupo usando um dos galhos levados anteriormente e juntando as folhas, que também eram borboletas. O grupo se envolveu com a ideia e ela foi chamada árvore de poesias onde penduramos poesias de Vinícius de Moraes (As borboletas) e de Lalau (Borboletas rabos de andorinha), já que essas foram as que mais encantaram o grupo dentre as que foram apresentadas. Junto a árvore, foi colocado um varal para pendurar livros, onde as crianças escolheram para pendurar ali predominantemente os títulos relacionados a borboletas. Também foi

pendurada uma antiga barsa vazada que serviu de nicho para comportar mais títulos. O espaço estava ficando muito bom, mas faltava um tapete para delimitá-lo. O grupo então começou a planejar as etapas de confecção desse tapete: 1- definição da cor (feita por votação registrada no blocão onde ficou eleita a cor azul, que é a cor do céu por onde voam aviões e borboletas); 2- pesquisa em revistas e jornais de imagens de borboletas; 3- pintura da base na cor escolhida; 4- colagem das borboletas. As etapas foram intensamente vivenciadas e o tapete foi posteriormente encapado com plástico transparente visando sua conservação. Ficou lindo! Colocamos também alguns banquinhos na intenção de tornar o ambiente mais convidativo. A inauguração ocorreu ao som da musicalização do poema borboletas de Vinícius de Moraes feitas por Adriana Calcanhoto e Mariza Monte, trilha sonora frequente nesse grupo. Logo a partir da inauguração, o espaço passou a ser um dos mais concorridos da sala!

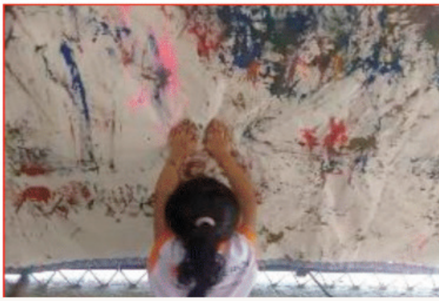


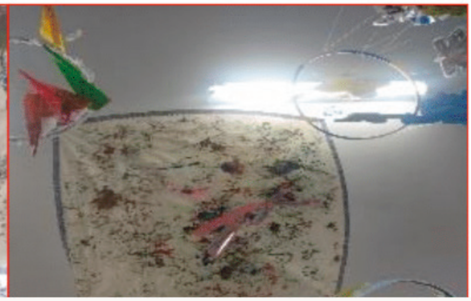




Concordando que “*Fazer Arte é deixar marcas*”, como defende a Professora e Pesquisadora Ana Angélica Albano, costumamos transformar simples materiais em pura arte! Essas criações têm ambientado os espaços da nossa sala, que tem revelado cada vez mais a identidade do grupo. Este grupo revela um grande interesse e dedicação às artes plásticas. É bom que essa identidade tão forte no grupo esteja revelada no espaço.

Uma das obras mais expressivas do grupo até a escrita deste texto foi feita em um tecido cru de 1,5 m x 1,5 m, que foi amarrado de forma suspensa no pátio externo. Ao lado dele havia uma caixa com bexigas, rolos, garrafas pet e muita tinta disponível em bandejas de isopor. As crianças chegaram nesse espaço, vestidas com suas roupas de artistae com muita disposição e criatividade em mente. Foi um momento lindo de plena criação artística! Além dos materiais que levamos, as professoras perceberam também a iniciativa das crianças de usar como pincel folha de amendoeira que estava no chão do pátio, e as próprias mãos também foram ferramentas importantíssimas. A obra ficou linda e está no teto de nossa sala, ambientando nosso espaço com pura criação do grupo.





Outra importante e linda obra está em uma das paredes de nossa sala. Consta de um forro plástico que é utilizado para cobrir a mesa em nossas atividades de artes plásticas. Sempre que encerramos uma atividade percebemos que o forro fica tão expressivo com as marcas das produções, que o estendemos para secar assim. O grupo optou por não limpá-lo, dada à beleza que ia se renovando a cada atividade, onde a arte era alterada com nova produção, em outro momento e em outra proposta, mas sempre pelos mesmos "artistas".



O espaço é um elemento de grande importância para o desenvolvimento infantil. Ele é potencializador de interações e brincadeiras, sendo assim fundamental que seja pensado e planejado com a intencionalidade de atender às crianças e aos seus interesses e demandas. "*(...) o papel do educador é fundamental na medida em que propicia um ambiente acolhedor, propulsor de experiências e aprendizagens, além de materiais desafiadores, estéticos e versáteis.*" (GIROTTO, 2013).

REFERÊNCIAS

GIROTTO, Daniela. Brincadeira em todo canto: reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

HOLM, Ana Marie. Fazer e pensar arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

HORN, Maria das Graças Souza. Brincar e interagir nos espaços da Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

Referencial Curricular 2010 – Rede Municipal de Ensino de Niterói – Uma Construção Coletiva.

VECCHI, Vea. Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

CAPÍTULO 5

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 18/07/2021

Wellington Rodrigues dos Reis Edmundo
Professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Hidrolândia/Goiás, Licenciado em História e em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Neuropedagogia Aplicada à Educação, Mestrando em Educação pelo PPGEDUC da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).
Goiânia-Goiás

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo investigar e analisar, a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Do ponto de vista metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica. O trabalho configura-se em uma análise crítico-reflexiva da educação e das práticas, posturas e ações pedagógicas. As problematizações teóricas desenvolvidas ao longo da escrita dessa narrativa nos possibilitou compreender que a afetividade constitui-se, em elemento indissociável ao trabalho pedagógico. Ela promove a valorização dos sujeitos e de suas experiências e formas de vida; transforma os espaços educativos em lugar de trocas, criação, e transformação de conhecimentos; possibilita a formação humana integral; e a construção de uma perspectiva crítica sobre o mundo. Com o intuito de compreender um pouco mais sobre tais perspectivas, apresentaremos neste texto, uma breve revisão bibliográfica que problematizará a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, e as contribuições das relações afetivas para o processo ensino-aprendizagem escolar.

PALAVRAS - CHAVE: Educação. afetividade. aprendizagem.

THE IMPORTANCE OF AFFECTIVITY IN THE SCHOOL TEACHING-LEARNING PROCESS

ABSTRACT: This work aims to investigate and analyze the importance of affectivity in the teaching-learning process. From a methodological point of view, we opted for bibliographical research. The work is configured in a critical-reflective analysis of education and pedagogical practices, postures and actions. The theoretical problematizations developed during the writing of this narrative allowed us to understand that affectivity is an inseparable element to the pedagogical work. It promotes the appreciation of subjects and their experiences and ways of life; transforms educational spaces into a place of exchange, creation, and transformation of knowledge; enables integral human formation; and the construction of a critical perspective on the world. In order to understand a little more about such perspectives, we will present in this text a brief bibliographical review that will discuss the importance of affectivity for the individual's cognitive development, and the contributions of affective relationships to the teaching-learning process at school.

KEYWORDS: Education. affectivity. learning.

1 I INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo analisar questões relacionadas à educação, a afetividade e a aprendizagem. Mais especificamente, constitui-se em um movimento investigativo, que pretende problematizar a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem escolar.

Quando escolhemos pesquisar algo, essa escolha carrega consigo histórias, interesses, motivações, inquietações e caminhos que nos levaram a refletir sobre um determinado assunto. Tais perspectivas encontram-se empregnadas das nossas subjetividades, anseios, e carregam consigo nossos sonhos, desejos e utopias.

A motivação inicial que nos levou a refletir sobre essa temática, decorreu ao longo da nossa atuação profissional enquanto docente na educação básica, bem como, das leituras, reflexões e análises realizadas nas disciplinas oferecidas pelos/nos cursos de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, a partir das quais obtivemos uma visão crítica acerca da aprendizagem, e dos processos e fatores relacionados à sua aquisição e desenvolvimento.

Tais perspectivas nos oportunizaram o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas, por meio do qual percebemos que as relações de afetividades depreendidas entre professores e alunos, configuram-se em um importante núcleo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo inserido no processo educativo escolar.

O trabalho configura-se em uma análise crítico-reflexiva da educação, da cultura e das relações e posturas interpessoais desenvolvidas nos ambientes educativos escolares. Partimos do pressuposto de que a afetividade configura-se em um importante instrumento de incentivo à aquisição de conhecimentos, promovendo assim, o desenvolvimento integral e unilateral do educando.

Não pretendemos esgotar nesse trabalho, as possibilidades de análises e discussões da temática, ao contrário, objetivamos levar o leitor a expandir reflexões e inquietações, fornecendo-lhes assim, alguns subsídios teóricos e científicos, que promovam a práxis docente no processo educativo.

Esse trabalho parte do chão da escola, e busca um aprofundamento teórico de temáticas que fizeram parte das nossas realidades, objetivando assim, novos olhares e saberes. Nesse sentido, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para a construção de uma educação crítica, cidadã e participativa.

2 I APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Os estudos e as pesquisas educacionais contemporâneas têm nos mostrado que a afetividade, as relações de afeto desenvolvidas entre professor-aluno, e a aprendizagem escolar, integram-se, inter-relacionam-se e configuram-se em um importante núcleo de desenvolvimento do indivíduo.

Nesse sentido, o afeto, as emoções do sujeito e sua relação e interação com o meio, configuram-se em alicerces indispensáveis à sua aprendizagem e desenvolvimento. Visto que, a afetividade constitui-se em elemento indissociável à aprendizagem, ao processo educativo escolar e às práticas pedagógicas docentes.

Ao longo da história da humanidade diversos estudos e teorias foram criadas com o objetivo de compreender e problematizar questões referentes aos processos de aprendizagem. Dentre eles Fonseca (1995) destaca os estudos de Thorndike e Hull, os quais associaram a aprendizagem às relações estabelecidas entre estímulos e respostas. Thorndike que definiu a aprendizagem a partir da relação entre exercício, aptidão e efeito. Hull que especificou a aprendizagem a modelos matemáticos, condicionada ao reforço. Guthrie, que por sua vez, compreendeu a aprendizagem a partir da associação e da inter-relação significativa entre estímulo e resposta, condicionamento e ao processo de adaptação positiva.

O Behaviorista Skinner segundo Fonseca (1995), relacionou a aprendizagem ao processo de condicionamento operante. Segundo ele, a aprendizagem é compreendida como a mudança de comportamento desenvolvida pelo indivíduo, porque é emitida pelo organismo e não pelo estímulo. Para Hebb, a aprendizagem está associada à atenção e inibição e é resultante da interação e da troca de informações entre os neurônios. Anokhine, por sua vez, definiu a aprendizagem como resultante de funções psíquicas superiores, fruto das combinações e trocas neurofisiológicas inferiores.

A aprendizagem permite ao indivíduo inserir-se, integrar-se e apropriar-se da sociedade e da cultura. Ela se dá nas relações do indivíduo com o meio, e integra estruturas cerebrais, psíquicas, cognitivas e sociais. Assim, aprender envolve estruturas emocionais e orgânicas de uma pessoa. Nesse sentido, o ambiente, o pedagógico e o psicomotor estabelecem relações dinâmicas com o processo de aprendizagem (FONSECA, 1995).

> Aprender envolve processos complexos e determinado número de condições e oportunidades. Os processos complexos, uns de natureza psicológica, outros de natureza neurológica (condições internas psico-neurológicas), compreendem o perfil intra-individual do educando, que obviamente nos remete para os estudos: das dificuldades de aprendizagem, da patologia da aprendizagem, da psicologia clínica, da neuropsicologia e da neurolinguística e muitos outros conteúdos relacionados. As condições e as oportunidades, algumas sócio e psicodinâmicas, outras culturais e econômicas (condições externas psicopedagógicas), compreendem o perfil científico-relacional do educando, que obviamente nos remete para os estudos: das teorias da comunicação, das teorias de comportamento, da modificação do comportamento, da psicoterapia e da psiquiatria, dos processos psicolingüísticos de transmissão-aquisição, dos processos de informação, formação e transformação, dos processos de caracterização e observação pedagógica, dos condicionalismos sociais da educação e da educação especial, etc., além de muitos outros conteúdos inter-relacionados (FONSECA, 1995, p. 5).

A aprendizagem é resultante de complexas transformações qualitativas no sistema nervoso central e de diversas operações neurofisiológicas. Ela configura-se na modificação de comportamentos de um indivíduo em função das experiências às quais ele foi submetido. E se caracteriza em um fenômeno que estabelece ligações e correlações entre estímulos e respostas equivalentes, resultando na modificação adaptativa do indivíduo ao meio.

Segundo Vygotsky (1989), o comportamento e a aprendizagem é resultante da relação do indivíduo com o meio. Ele configura-se em um sistema funcional complexo que organiza os reflexos, as percepções, as concepções e contextualizações sócio-histórico-culturais.

Nessa premissa, a construção do conhecimento se dá por meio do contato e da interação do indivíduo com o meio. Dessa forma, ao nascer, a criança é dotada apenas de funções psicológicas primárias, como a atenção involuntária e os reflexos; essas funções, porém, não são características apenas da espécie humana, pois também, estão presentes em espécies animais mais desenvolvidas, como por exemplo, alguns grupos de primatas. Com a interação do indivíduo com o meio físico e social, no entanto, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores. Assim, a partir da interação com as informações e conhecimentos recebidos pelo meio, o indivíduo desenvolve características e habilidades exclusivas do ser humano, tais como, a consciência e o planejamento (VYGOTSKY, 1989).

Porém, as informações e os conhecimentos compartilhados pelo meio não são absorvidos diretamente pela criança, pois elas são mediadas e intermediadas explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente pelas pessoas que rodeiam a criança, carregando assim significados sociais e históricos.

Para Almeida (2015), a aprendizagem está relacionada a questões orgânicas e ambientais. O indivíduo aprende sempre, em todo momento, e em variados lugares. Dessa forma, podemos subdividir a aprendizagem em dois eixos que se relacionam, interagem e auto influenciam-se. A aprendizagem informal que ocorre por meio de leituras, brincadeiras, vivências, reflexões e conversas em casa, no templo religioso, na sociedade em geral; e a aprendizagem formal, objeto das análises e reflexões desse trabalho. A aprendizagem formal ocorre nos ambientes escolares, através das aulas, das relações interpessoais e do contato e aprendizado do saber científico sistematizado.

A aprendizagem escolar não ocorre com a decodificação mecânica de símbolos escritos. O desenvolvimento educacional encontra-se alicerçado em didáticas, práticas, ações e posturas docentes, que estimulem os alunos a pensar, analisar, criar, intervir/participar e atuar de forma dinâmica e consciente.

> O papel do professor, portanto, é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programas tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não

> desenvolverem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilarem pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (LIBÂNEO, 2011, p. 91).

As instituições educativas escolares configuram-se, em um importante núcleo social, no processo de formação e (re)construção do conhecimento científico.

A escola estrutura-se na sociedade, como instituição formativa fundamental, no processo de construção do indivíduo, e de (trans)formação das estruturas e epistemologias sociais. Nesse sentido, busca (re)elaborar os conhecimentos e saberes socialmente produzidos, objetivando o desenvolvimento, a aprendizagem, o exercício e vivência plena da cidadania, e a equidade da bioesfera.

> A escola detém o status legitimado historicamente de desenvolver modalidades de pensamento bem específicas e tem um papel diferente e insubstituível na apropriação da experiência culturalmente acumulada. Tem o compromisso de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado e, ainda, a função de possibilitar o acesso da criança aos objetos enquanto significado cultural, ampliando seu contato com o mundo, diversificando suas experiências (LEITE; TOSSANI, 2002, p. 9).

O processo ensino-aprendizagem escolar é um complexo sistema de interação, entre os diversos elementos relacionados à aprendizagem e o desenvolvimento humano, tais com: a relação professor-aluno, o planejamento, a didática (técnicas/métodos e recursos), o meio, e as (inter)relações afetivas.

Os métodos educativos adotados pelas instituições escolares devem estar alicerçados em concepções críticas, dinâmicas e criativas. Torna-se necessário que o professor adote didáticas e posturas contextualizadas que aliem teoria e prática, e as diversas dimensões técnicas e humanas.

> [...] o processo didático é o conjunto atividades do professor e dos alunos sob a direção do professor, visando à assimilação ativa pelos alunos dos conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes, desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectuais, nessa concepção de didática, os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental se relacionam reciprocamente, pois o progresso intelectual dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades mentais se verificam no decorrer da assimilação ativa dos conteúdos. Portanto o ensino e a aprendizagem (estudo) se movem em torno dos conteúdos escolares visando o desenvolvimento do pensamento (LIBÂNEO, 2011, p. 92).

Nesse contexto, a afetividade e as relações de afeto destacam-se como uma importante estratégia didática, facilitadora de aprendizagens. De acordo com Almeida (2005), as estruturas emocionais do indivíduo, e as relações de afeto que permeiam sua vida e o ambiente escolar, são determinantes para o processo de aprendizagem.

A aprendizagem e as práticas didático-pedagógicas, nessa premissa, devem ser norteadas pelas especificidades e necessidades apresentadas pelos educandos, da

afetividade e da amorozidade, partindo assim de suas realidades, a partir das quais oferecerá um conjunto de experiências, vivências e conhecimentos sistematizados que os auxiliaram a compreender-se e identificar-se enquanto sujeitos sociais ativos e participativos.

3 I A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

As relações estabelecidas entre aprendizagem e afetividade, e a influência exercida pela afetividade no processo de aprendizagem, tem sido objeto de diversos estudos e pesquisas no campo educacional.

A afetividade vem sendo analisada e problematizada por diversos autores e pesquisadores, dentre eles destacam-se Vygotsky (1989), Wallon (1971) e Paulo Freire (1987), pensadores que referenciam, alicerçam e fundamentam teoricamente este trabalho.

Leite e Tossani (2002), nos esclarecem que ao longo da história da humanidade o indivíduo foi compreendido a partir da dualidade entre razão e emoção. Contemporaneamente, graças aos avanços e as mudanças socioculturais, o ser humano passou a ser visto como um ser global e integral, ou seja, a cognição e a afetividade e sua relação com o indivíduo passam a ser indissociáveis.

Segundo Pino (mimeo) (s/d) *apud* Leite e Tossani (2002), a afetividade encontra-se relacionada às experiências afetivas, e a maneira com que a pessoa se relaciona com os acontecimentos aos quais experiência ao longo da vida, e a significação que ela lhe profere. O afeto é compreendido de acordo com ele, como as relações humanas qualitativas e as experiências por ela ocasionadas.

Apesar de múltiplas e plurais, as definições de afetividade são unânimes no que se refere a sua ligação com os sentimentos e as emoções. Nesse sentido, a afetividade envolve estruturas orgânicas: biológicas, psíquicas; sociais e culturais.

Apesar da afetividade ser um sentimento ligado à subjetividade humana, ele sofre influências sociais e culturais, visto que o afeto relaciona-se com a interação e as vivências entre sujeito e o ambiente. São essas relações que irão outorgar aos objetos e questões socioculturais um sentido afetivo (LEITE; TOSSANI, 2002).

Para Wallon (1971), a afetividade se inicia nos primeiros meses de vida do indivíduo, e tem nas emoções sua exteriorização e concretização. Assim, a emoção é o maior, o mais forte e o primeiro vínculo afetivo entre as pessoas.

Mesmo tendo claras distinções, interpretações e significados, a afetividade e a emoção possuem relações estreitas e dinâmicas. Dessa forma, podemos compreender a emoção como a interação entre o social e o orgânico. Ela possibilita à criança socializar-se com o meio e o mundo a sua volta. “[...] a emoção corresponde a um estádio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento” (WALLON, 1971, p. 4).

A afetividade pode ser compreendida por sua vez, como a expressão de sensações exteriorizadas por um indivíduo ao estar em contato e ligação com o meio interno e externo, durante a sua evolução a afetividade apresenta três momentos oriundos de questões e organizações sociais: emoção, sentimentos e paixão.

Segundo Wallon (1971), a emoção, exterioriza o afeto através do sistema motor e do corpo. Os sentimentos surgem durante o desenvolvimento do simbólico e da linguagem, e expressa a afetividade sem a repreensão e instantaneidade emotiva. A paixão por sua vez é o autocontrole das emoções realizados por uma pessoa ao vivenciar determinadas situações.

> As emoções são a exteriorização da afetividade [...]. Nelas se assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (WALLON, 1975, p. 143).

Nesse sentido, o desenvolvimento de um indivíduo encontra-se ligado a estruturações orgânicas e a vivências sociais. A afetividade apresenta-se assim, como elemento indispensável no desenvolvimento dinâmico e conjunto das estruturas psíquicas, motoras, orgânicas e na interação do indivíduo com o meio.

A afetividade tem sua origem nas questões de ordem psíquica (sentimentos) e orgânicas/biológica (emoções). De acordo com Leite e Tossani (2002), as emoções envolvem estruturas orgânicas e biológicas. As expressões afetivas se manifestam no corpo humano com reações orgânicas passageiras e não planejadas, tais como: aceleração dos batimentos cardíacos, tremores, sudorese e etc. Já os sentimentos, não depreende reações orgânicas dessa intensidade e são mais duradouros. Tanto as emoções quanto os sentimentos são expressões afetivas presentes durante toda a vida de um indivíduo, e contribuem para a formação da sua subjetividade, personalidade e forma de relacionar-se com o mundo.

A afetividade desenvolve-se na criança durante o processo de estruturação dos elementos simbólicos, ocasionando posteriormente na transformação das emoções em sentimentos. A afetividade e a inteligência são elementos indissociáveis. Elas desempenham papel central no processo de construção, formação e desenvolvimento do conhecimento e da subjetividade do indivíduo.

Assim, como Wallon (1971), Vygotsky (1989) também vê o indivíduo de forma global e integral. Atribuindo aos processos intelectuais, afetivos e sociais papel central na constituição e formação do sujeito. Dessa forma, afeto e intelecto, afetividade e desenvolvimento são inseparáveis para ele.

Segundo Vygotsky (1989), afetividade e as emoções têm sua formação e desenvolvimento nas estruturas orgânica, biológica e psíquica, em interação com questões socioculturais. Nessa perspectiva, no decorrer do seu desenvolvimento, as manifestações

emocionais ampliam sem caráter orgânico inicial, perpassando por estruturas complexas e simbólicas, ampliando assim, suas manifestações, constituindo dessa forma, os fenômenos afetivos.

Nesse sentido, a afetividade, os processos cognitivos e meio sociocultural, inter-relacionam-se e influenciam-se dialeticamente. A afetividade encontra-se presente nas interações e relações sociais e nos processos de desenvolvimento cognitivo, está presente de forma enfática no ambiente escolar, sobretudo na sala de aula, perpassando a relação professor-aluno, e os processos educativos ensino-aprendizagem.

A afetividade está presente nos mais diversos e diferentes ambientes escolares, e, é, fator determinante nas relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno e professor), nos diversos objetos e áreas do conhecimento, e na disposição dos alunos no cumprimento e realização das atividades e projetos educativos propostos e desenvolvidos.

Ela é inerente ao processo educativo, e a ação docente, configurando-se como prática pedagógica indispensável ao processo ensino-aprendizagem; permeia os processos educativos escolares, norteia o trabalho pedagógico e integra a relação professor-aluno.

A presença da afetividade na sala de aula é evidente na relação professor-aluno, e a sua importância é percebida com maior facilidade nos processos de mediação docente. De acordo com Leite e Tossoni (2002), destaca-se nas relações professor-alunos os aspetos afetivos: Proximidade, Receptividade, Incentivo e Elogio.

Nesse sentido, a afetividade e o grau de relacionamento entre professor e aluno influencia a dinâmica da sala de aula. Assim, torna-se necessário e importante que o professor estabeleça relações de confiança, respeito e amizade com seus alunos, objetivando o desenvolvimento satisfatórios e integral no que tange a aprendizagem dos educandos. Assim, cabe ao professor elaborar e desenvolver aulas que promovam a participação dos alunos e que aguce a sua criatividade, criticidade e curiosidade.

A afetividade não se revela apenas em elementos físicas, ela encontra-se presente em diversas formas de linguagem, interação e exteriorização extracorpórea, tais como: dedicação, responsabilidade e seriedade nos planejamentos e desenvolvimentos das aulas, adequação das atividades às necessidades dos educandos, desenvolvimento e ampliação das capacidades iniciais apresentadas pelos aprendentes, atenção as dificuldades e problemas apresentados pelos alunos na obtenção da aprendizagem, também são formas de comunicação afetiva (NASCIMENTO; AZEVEDO; GHIGGI: s/d).

As condições e as formas de ensino adotadas pelo professor também são marcadas pelo afeto. O planejamento e o desenvolvimento das aulas por um professor são norteados por concepções e decisões que interferem de forma dinâmica nas relações que serão estabelecidas entre aluno, professor e o objeto do conhecimento. Leite e Tassoni (2002), descrevem cinco decisões adotadas pelo professor que possuem caráter afetivo. São elas: Para onde ir: a escolha dos objetivos de ensino; De onde partir: o aluno como referência; Como caminhar: a organização dos conteúdos; Como ensinar – a escolha dos

procedimentos de ensino; e Como avaliar.

> As formas de o professor ajudar os alunos referem-se aos aspectos apontados por eles que os ajudaram a aprender mais e melhor, que os fizeram sentir-se apoiados pelo professor no processo de aprendizagem. Destacou-se a disponibilidade do professor em atender às necessidades dos alunos e as ações concretas realizadas por ele. A disponibilidade em ajudar concretiza-se em ações pedagógicas bastantes efetivas: dar dicas, informações, explicar passo a passo, dar ideias, mostrar como faz, dar exemplos, ensinar a estudar, mostrar diferentes maneiras, etc. Em todas as idades pesquisadas, os alunos destacaram um conjunto de ações pedagógicas que os ajuda muito (LEITE; TOSSONI, 2002, p. 9-10).

Segundo Freire (1987), educar é um ato de amor. A prática pedagógica fundamentada pela afetividade e pela amorosidade promovem, sendo ele, o desenvolvimento da educação como prática libertadora e humanizadora. Assim, o exercício da docência numa perspectiva libertadora, crítica e dialógica perpassa pelo afeto pelos alunos.

A amorosidade, segundo ele, é indispensável no processo educativo. A amorosidade entre os indivíduos à medida que os humaniza e os transforma, promove a transformação da sociedade, tornando-a mais justa, igualitária e fraterna.

Para o autor, a amorosidade dialoga com elementos indispensáveis na formação de uma sociedade plural e igualitária, tais como: o respeito, a humildade e a esperança. A amorosidade defendida por ele é libertadora e proporciona ao indivíduo a vivência plena da cidadania e do processo de humanização do homem no mundo.

Nesse sentido, a amorosidade na educação segundo Nascimento; Azevedo e Ghiggi (s/d):

> [...] se materializa no estabelecimento de relações de ensino e de aprendizagem dialógicas e respeitosas, onde a construção de conhecimentos e a inserção crítica na cultura se conectam com a vivência de valores e com o acolhimento do outro, aliando os processos de humanização e de desenvolvimento cognitivo (p. 3).

Nessa premissa, o ato de educar não se configura em mera transmissão de um conjunto de saberes científicos sistematizados, mas sim, como formação para a vida e para a cidadania. Formação essa que oferecerá ao indivíduo um visão crítica da sociedade, da cultura e do mundo letrado. A educação aliciada nessas premissas oferece ao educando uma formação plena e sólida, em detrimento de uma educação fragmentada e bancária.

A prática pedagógica norteada pela amorosidade e pela afetividade é alicerçada na rigorosidade ética e na práxis. Assim, o professor que demonstra amor e afeto pelos seus educandos não é professor bonzinho, relapso, descomprometido, que faz tudo o que os alunos querem, e sim o profissional sério, ético e comprometido com o ato de educar, que por meio do planejamento e desenvolvimento das suas aulas, busca sempre o aprimoramento constante, partindo da realidade do educando, para a partir daí oferecer-lhes um conjunto de conhecimentos que o auxiliará a atuar no mundo como agente transformador consciente

das esferas sociais as quais encontra-se inserido. O professor que tem sua prática norteada pela amorosidade promove a socialização, a expressão, a análise e a contextualização do que é trabalhado em sala de aula.

> A amorosidade, característica da postura do educador, o auxiliará no estabelecimento de uma relação equilibrada e mediada pela afetividade, primando pelo estudo sério dos conteúdos, pela formação humanista, pela convivência saudável, em que os indivíduos são acolhidos e o egoísmo é recusado. Ou seja, o amor se manifesta no desejo de formar pessoas, empenhando-se em fazê-lo da melhor forma possível (NASCIMENTO; AZEVEDO; GHIGGI, s/d, p. 3 e 4).

Sob essa perspectiva, quando norteado pela afetividade, o processo educativo escolar busca a humanização, o despertar de consciências adormecidas, e a transformação da sociedade e do mundo.

Segundo Nascimento; Azevedo e Ghiggi (s/d), a amorosidade e a afetividade na educação também é sinônimo de autoridade e disciplina. A aprendizagem requer disciplina, atenção e organização, num sentido dialógico. Cabe ao professor ter sempre em mente que disciplina nessa perspectiva não é autoritarismo, ou disciplinamento militar, mas, sim, o estabelecimento e a construção de espaços dialógicos libertários, que possibilitam a participação, o envolvimento e a partilha dialógica de todos os agentes envolvidos no processo educativo.

Advertem, que o professor torna-se agente mediador do conhecimento, e não detentor do saber. Permitindo e auxiliando o aluno no desenvolvimento de suas potencialidades, e olhar crítico sociocultural.

Dessa forma, tendo o objetivo de promover e oferecer uma aprendizagem crítica aos seus educandos, cabe aos sistemas educacionais e a seus profissionais o estabelecimento de ligações e relações conscientes entre os saberes científicos sistematizados, a afetividade e as práticas pedagógicas, oferecendo aos alunos um ambiente educativo plural, dinâmico, participativo e ativo.

A afetividade media as relações e as ações humanas, e é fator determinante no processo de formação e constituição do ser. Ela encontra-se presente em todos os núcleos e esferas sociais, e faz parte da vida do indivíduo desde o seu nascimento até sua morte (para algumas pessoas ela perpassa as vivências pós morte - extra corpóreas). Presente na sala de aula e nos demais ambientes escolares educativos, a afetividade auxilia o aluno em seu processo de compreensão e assimilação de conteúdos e conceitos, figurando-se em elemento didático pedagógico indispensável ao ato de educar.

Os vínculos afetivos construídos em sala de aula permitem ao professor conhecer melhor seus alunos, compreender suas dificuldades e potencialidades, e adotar posturas e práticas educativas ancoradas na rigorosidade ética, na práxis e na formação integral do educando. O que resultará na formação de uma sociedade mais solidária, autonomia e consciente de seu papel e de suas responsabilidades.

Podemos assim concluir, que a afetividade encontra-se relacionada de forma direta com a aprendizagem e o conhecimento. Os vínculos afetivos qualitativos e saudáveis são as expressões de afeto que auxiliaram o educando em sua aprendizagem. A construção desses vínculos é papel de todos os agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. É papel do professor conduzir, construir e manter essas relações.

O professor é um dos agentes centrais no processo de construção da identidade de uma criança. Sua relação com o educando, é fator determinante no processo de construção de condutas, da subjetividade da criança, e da forma com que ela se relacionará com a vida e com o mundo.

A postura afetuosa e amoroso do professor contribui para a diminuição dos índices de evasão escolar, e possibilita a construção de ambientes acolhedores, agradáveis e estimuladores das potencialidades do aprendiz.

Norteados por essas premissas observamos que as dimensões afetivas são indissociáveis ao desenvolvimento humano. Dessa forma, torna-se urgente e necessário que os profissionais da educação repense suas posturas, práticas e comportamentos.

A afetividade conduz as relações humanas e suas influências nos processos ensino-aprendizagem não devem ser negadas.

O estabelecimento e desenvolvimento de uma postura docente afetiva não é fácil, mas possibilita ao educador ver a educação, a aprendizagem e a construção de uma sociedade plural, justa e igualitária, sob a ótica de um prima de necessidade e urgência.

O processo ensino-aprendizagem, as posturas e ações docentes e suas relações com a aprendizagem tem feito parte das discussões e reflexões sociais especialmente no cenário educacional. A importância da afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo é inegável, e necessita ser vista e tratada com mais seriedade pelos indivíduos que estão envolvidos no processo educativo escolar.

4 I CONCLUSÃO

Buscou-se por intermédio da escrita desse trabalho compreender qual a importância, e a relação existente entre a afetividade e a aprendizagem escolar. Durante a sua escrita compreendemos de forma crítica o papel da afetividade e das relações de afeto no desenvolvimento humano, e no processo de aprendizagem educativa escolar. Percebeu-se que as relações afetivas construídas entre professor-aluno auxilia o educando de forma enfática em sua aprendizagem, cognição e desenvolvimento integral.

Por meio das análises críticas da educação, formulados através das leituras, pesquisas e reflexões realizadas durante o desenvolvimento da escrita desse trabalho, pode-se perceber e evidenciar de forma concreta, que os aspectos emocionais interferem na prática pedagógicas e refletem na vida dos alunos, atuando como facilitadora de aprendizagens, promovendo assim, uma educação para a liberdade, para a autonomia e

em direção a transformação social.

Dessa forma, cabe ao professor ter um olhar sensível e atento às necessidades e especificidades de cada educando. Nessa perspectiva, a educação configura-se em uma prática transformadora, que oferece e proporciona ao aluno espaços para o processo de reafirmação, negação, resolução e mudanças.

A ação docente deve ser ativa, humanista, progressista, libertadora e afetiva, jamais inerte e conservadora, bancária e capitalista. A educação deve estar a serviço da libertação, da garantia e defesa dos direitos humanos e da qualidade de vida.

À escola cabe promover, favorecer e oferecer educação de qualidade a todos e para todos. Oferecendo assim aos alunos, processos ensino-aprendizagem repletos de sentido e significado, respeitando as singularidades e necessidades de cada um.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, YndyneFrancyane Silva de. **O vínculo afetivo e suas contribuições para a relação professor-aluno**. XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq: Centro Universitário Ritter dos Reis, 2015.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. *In:* AZZI, R.; SADALLA, A. M. F. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a medicação didática do professor nas aulas. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudanças: diferentes olhares sobre a didática**. Goiânia: CEPED/Ed. PUC Goiás, 2011.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade; AZEVEDO, Gilmar; GHIGGI, Gomercindo. **O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar.** Rio Grande do Sul: Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da UERGS, s/d.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: DisfusãoEuropéia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da personalidade, In: **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa,1975.

CAPÍTULO 6

NÃO SÃO APENAS RABISCOS NO PAPEL: A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 04/06/2021

Ana Caroline Sales Andrade
Universidade Federal do Ceará
http://lattes.cnpq.br/067934842721805

RESUMO: A presente produção se refere a um fragmento da monografia realizada para conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará. Este trabalho tem o objetivo de descrever a importância do desenho no desenvolvimento infantil. O Desenho Infantil contribui para que a criança desenvolva aspectos emocionais, cognitivos, físico-motores e sociais, ou seja, contribui para a formação integral da criança. O desenho é a primeira expressão gráfica da criança, e o seu processo de aprendizagem que se dá por fases, em que cada uma possui especificidades. A metodologia consiste em um levantamento bibliográfico acerca da temática. Concluímos que ter acesso aos estudos acerca do Desenho Infantil, conhecendo sua importância e como se dá o seu processo de desenvolvimento pode contribuir para a prática docente de professores da Educação Infantil, uma vez que estas estarão planejando atividades fundamentadas teoricamente, com intencionalidade educativa.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Infantil. Desenho Infantil. formação de pedagogos.

IT'S NOT JUST SCRIBBLING ON PAPER: THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S DRAWING IN HUMAN DEVELOPMENT

ABSTRACT: This production refers to a Course Conclusion paper article presented as a pre-requirement for a graduate Degree in Pedagogy at Universidade Federal do Ceará. The purpose is to reflect on Children's Drawing as an object and its importance for several aspects of child development, such as emotional, cognitive, physical-motor and social. Understand the process of development of the phases that each one have their specificities and are also described in present production. We conclude that having access to studies on Child Drawing, knowing their importance and how the development process takes place can contribute to the practice kindergarten teacher as they will be planning activities grounded theoretically, with educational intentionality.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Children´s Drawing. Continual education of teacher.

1 I INTRODUÇÃO

A presente produção se refere a um fragmento do trabalho monográfico apresentado na conclusão do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará no ano de 2014. Neste trabalho pretendemos refletir sobre a importância do Desenho Infantil e no desenvolvimento da criança e a importância desses estudos para formação do pedagogo,

pensando também sobre os fatores que levam uma criança a parar de desenhar enquanto ainda está na escola.

O desenho está presente na rotina da educação infantil, as crianças tendo acesso a riscadores como giz de cera, giz para quadro, canetinha, lápis de cor, pode começar a desenhar. O desenho infantil é algo que precisa ser exercitado para se desenvolver e chegar ao momento dos desenhos figurativos, porém o processo é muito importante e deve também ser valorizado. A criança inicia sua trajetória com o desenho a partir das garatujas desordenadas, quando ainda não tem firmeza no traço, nesse momento, o desenho é movimento, e vai evoluindo até chegar às formas fechadas, que se transformam em sol, em figuras humanas ou animais. O espaço do céu e do chão começa a aparecer, a criança passa a expressar suas preferências, a retratar elementos do seu cotidiano e do mundo lúdico da infância. Esse processo leva determinado tempo para cada criança, e entender o desenvolvimento do desenho infantil é importante para que professores consigam planejar atividades que contribuam para que a criança avance no seu próprio desenvolvimento.

O desenho também é importante não apenas por ser precursor da escrita, o desenho é também uma das linguagens expressivas da criança, na qual ela consegue expressar aquilo que ela sabe e aprendeu em suas experiências, seus sentimentos em relação à pessoas e objetos e pode ser um aliado para o professor que busca compreender e estabelecer uma relação afetiva com a criança. Nos tópicos a seguir será descrita a importância do Desenho Infantil no desenvolvimento da criança, das fases do Desenho Infantil e será realizada uma reflexão sobre os motivos que levam as crianças a pararem de desenhar.

2 | DESENHO INFANTIL

O desenho infantil é objeto de estudo de outras áreas além da arte e da educação, como da psicologia, antropologia e história, por exemplo. Méredieu (1979) afirma que o interesse dessas diversas áreas em estudar o desenho da criança, nasce a partir da descoberta da originalidade da infância. Segundo Iavelberg (2008) o desenho foi descoberto como objeto de estudo da psicologia ainda no século XIX, a partir desse momento surgiram diversos autores que teorizaram sobre essa temática, como Luquet (1969), Kellogg (1996), Lowenfeld (1970), Lowenfeld e Brittain (1977), Méredieu (1979), Derdyk (1989), Moreira(2009), Castell (2012), entre vários outros, que contribuíram para o estudo e valorização da temática.

O desenho é a primeira forma de expressão gráfica da criança, segundo Moreira (2009), o desenho é a primeira escrita da criança. Autores como Lowenfeld e Kellogg defendem que o desenho é espontâneo, ou seja, qualquer criança que tenha acesso a materiais pode desenhar. O desenho é a forma da criança se comunicar com o meio, é uma forma de ela organizar aquilo que ela aprendeu com as suas experiências e conseguir

representar o seu aprendizado, como se ela sistematizasse aquilo que conseguiu apreender da situação por meio do desenho. Vygotski (2007) afirma que o desenho expressa o conhecimento que as crianças alcançaram, e não o que elas veem, desse modo, o desenho pode ser uma expressão do aprendizado.

Sua importância também é expressa pela contribuição no desenvolvimento de diversos aspectos humanos, como aspectos emocional, intelectual, físico-motor, social e criador. O desenho da criança pode ser muito revelador, pois a partir dele é possível perceber o desenvolvimento desses aspectos e saber reconhecê-los é de suma importância para pais e professores que lidam com a infância e tem o papel de educar. Segundo Derdyk, 1989;

> O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual se sente existir. O desenvolvimento potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao ciclo inato do crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas (DERDYK, 1989, p. 52).

A criança que desenha expressa uma relação emocional com o elemento desenhado e seu meio, essa relação é expressa de diferentes formas, seja na proporção, desenhando em escala maior o seu brinquedo favorito, a sua mãe a quem ama ou em escala menor o irmão mais novo que tem tomado toda a atenção dos familiares e o deixado desconfortável, o pai que não é muito presente em sua vida, por exemplo, ou na utilização da cor pintando aquilo que mais gosta da sua cor favorita, ou para representar emoções, como cores fortes e escuras na representação de sentimentos como raiva ou medo.

Segundo Lowelfeld e Brittain (1977) o desenvolvimento intelectual se evidencia à medida que a criança começa a tomar consciência de si e do meio ao qual ela está inserida. A criança cresce e, nesse processo, passa a representar elementos que antes não percebia, começa a representar de forma que antes não era possível, começa a criar histórias a partir do desenho, essas atitudes irão contribuir para o desenvolvimento intelectual, como também irão permitir que esse desenvolvimento seja reconhecido.

O desenvolvimento físico se expressa na aquisição do controle do gesto, a criança que começa a desenhar de forma desordenada vai conseguindo segurança ao segurar o lápis, vai tomando consciência do espaço do papel e do seu gesto, à medida que ela desenvolve seu desenho, a criança desenvolve sua motricidade fina, o movimento desordenado, muitas vezes, segundo Castell (2012) gerado pela movimentação do ombro como na fase da garatuja, gradativamente passará a ser um movimento baseado no cotovelo, para depois ser um movimento do pulso e dedos, possibilitando que detalhes cada vez mais específicos sejam feitos. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977)

> A maioria das crianças, nesta fase, aborda as garatujas com grande entusiasmo, pois a coordenação entre o seu desenvolvimento visual e motor

> representa uma conquista muito importante. A fruição dessa nova descoberta estimula a criança a variar os seus movimentos (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p. 120).

Os aspectos sociais também são desenvolvidos, e é possível perceber que a criança desenha o seu meio e a experiências que ela tem contato, algumas vezes contando histórias a partir desse desenho, é possível perceber a internalização das regras sociais nas suas produções. Outro momento é quando ela se reconhece em determinado gênero, o que Lowenfeld e Brittain (1977) explicam como a idade da turma, onde os traços do feminino e masculino se evidenciam e servem para afirmar que determinada criança faz parte de determinado grupo, algo primordial quando a criança supera a fase do egocentrismo e passa a conviver em grupos.

O desenvolvimento criador, aspecto muito defendido por Lowenfeld (1970), se refere à capacidade de criar. A criança que tem autonomia para criar suas próprias formas de expressão se relaciona com o mundo de outra maneira, pois não estará esperando que o adulto apresente o modelo que deve seguir, desenhe para ele copiar ou dite a técnica que ele deve seguir, a criança que tem confiança nela mesma e tem o seus produtos valorizados irá se permitir criar e experimentar, tornando assim suas aprendizagem significativa por meio da experiências.

2.1 Desenvolvimento do Grafismo Infantil

Diversos autores abordam o grafismo infantil e seu desenvolvimento em suas obras, tendo elaborado diferentes classificações, mas compreendendo o desenvolvimento do grafismo como um processo de desenvolvimento gradual e somativo. Tendo a disciplina como referência, tomaremos autores como Lowenfeld e Brittain (1977), e Castell (2012) para estudo específico das fases, por já temos maior apropriação de seus estudos, além de concordância com as suas classificações. Além desses autores também são abordadas as obras de Derdyk (1989) e Moreira (2009).

O desenho se apresenta na criança em seus primeiros anos de vida, na forma de rabiscos que elas começam a fazer espontaneamente, sem muita consciência do que fazem. Isso acontece, pois os rabiscos estão exclusivamente relacionados com o movimento e ao prazer que ele proporciona, deste modo, nas primeiras fases, não existe a pretensão de simbolizar por parte da criança, que só está interessada no movimento do braço. Para a criança no início do desenvolvimento do grafismo, “o desenho é antes de mais nada motor; a observação de uma criança pequena mostra bem que o corpo inteiro funciona e que a criança sente prazer nessa gesticulação” (MÉREDIEU, 2004, p. 6).

Seguindo as classificações de Lowenfeld e Brittain (1970), essa primeira expressão gráfica é chamada Garatuja, que compreende uma fase que se divide em três subfases que se denominam Garatuja Desordenada, Garatuja Ordenada e Garatuja Nomeada. No período da Garatuja Desordenada (ver figura 1), a criança ainda não tem controle de seus

movimentos e encontra dificuldade de permanecer no papel ou de usá-lo completamente, ou seja, quando não extrapola a margem do papel, concentra os rabiscos apenas em um pequeno espaço dele, como podemos observar na figura 2. Os movimentos são amplos oriundos da movimentação do ombro.



Figura1: 3 anos



Figura 2: 3 anos

A Garatuja Ordenada (ver figura 3) se inicia quando a criança compreende que o seu movimento gera uma marca no papel, e essa descoberta faz com que ela busque maior controle do movimento a partir de variações dele. A criança passa a ter maior percepção do espaço do papel (ver figura 4) e o movimento é a partir da articulação do cotovelo, justificando os traços longitudinais, como pode ser observado na figura 5. A criança dedica pouco tempo a essa atividade.



Figura 3: 3anos



Figura 4: 3anos



Figura 5: 3anos

A Garatuja Nomeada é caracterizada pelo fechamento de formas (ver figura 6 e 7), aparecimento dos primeiros círculos, e da nomeação desses elementos. O surgimento do círculo, segundo Derdik (1989), está ligado a uma tomada de consciência da diferenciação entre o eu e o outro, a criança passa "da ação em si à noção de si, da percepção indiferenciada à capacidade de emitir conceitos" (p.86). A nomeação pode mudar a cada momento que se pergunta "o que é isto?" porque ela não se preocupa em representar o que ela diz. A criança ainda rabisca pelo prazer e ainda não existe uma tentativa de representação, mas há um forte exercício da imaginação.

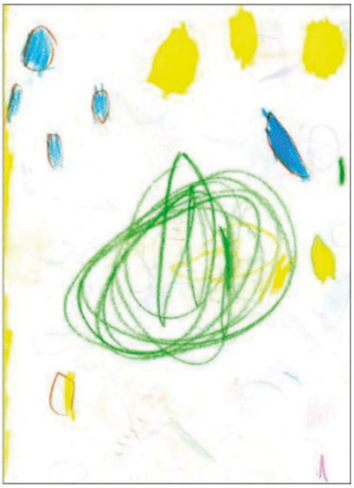


Figura 6: 3anos



Figura 7: 3 anos

Para essa fase, a escolha da cor se dá de forma aleatória, quando existe um critério de escolha é sempre o lápis ou giz que tem a cor mais escura, buscando o contraste com o papel, para que possa ver o resultado de seus movimentos. A criança passa pouco tempo nessa atividade, e o resultado dela não é importante, importante é a ação, o movimento.

Castell (2012) a partir de estudos acerca do grafismo infantil elaborou uma classificação em três eixos transversais que são o Eixo Cinestésico, o Eixo Imaginativo e o Eixo Simbólico. A fase da garatuja se localiza no Eixo do Pensamento Cinestésico, que recebe esse nome, pois:

> Do grego:Kínesis = movimento, do verbo knéo que significa mover (CHAUÍ, 1996). A cinestesia também é a percepção do equilíbrio das várias partes do corpo. Os termos gregos koiné ("comum") e áisthesis ("sensação"), complementam o conceito de cinestesia que, etimologicamente, faz referência à sensação ou percepção do movimento (CASTELL, 2012, p. 46).

E tem como característica marcante a não representação, entendendo o desenho como a grafia do movimento sem a tentativa de representação figurativa.

A fase seguinte do desenvolvimento do grafismo é chamada por Lowenfeld e Brittain (1977) de Fase Pré-Esquemática (de 4 a 7 anos), nessa fase a criança “cria conscientemente, modelos que têm alguma relação com o mundo a sua volta” (p.147) A partir do controle dos movimentos corporais e da consciência da forma, começa a simbolizar em seus desenhos. É iniciada uma correspondência visual entre o desenho e o real, como pode ser observado na figura 8, onde notamos a presença de figuras fechadas e figuras humanas. O primeiro símbolo criado é o homem a partir uma representação “cabeça-pés” (ver figura 9);

> Talvez elas estejam, realmente, se desenhando a si própria [...] a criança está primordialmente interessada no eu; sua perspectiva egocêntrica do mundo, é na verdade, uma visão dela própria. [...] A representação “cabeça-pés” é o que a criança de fato sabe sobre si mesma, e não uma representação visual do todo. [...] a cabeça é o lugar da atividade sensorial. A adição de pernas e braços faz desse centro algo móvel e pode indicar um realmente funcional (LOWENFELD E BRITTAIN, 1977, p. 149 – 150 – 151).



Figura 8: 4 anos



Figura 9: 4 anos



Figura 10: 4 anos

A escolha da cor nessa fase ainda é principalmente aleatória, quando existe algum critério na escolha se dá pela cor preferida, por uma relação afetiva com ela, então ela pintará o sol de verde se essa cor for a sua favorita, embora não seja a cor real do sol . A relação espacial não foi estabelecida é o que Castell (2012) chama de “espaço do astronauta” (ver figura 10), não existe algo que organize esse espaço, como a gravidade, os elementos do desenhos flutuam, pode ter uma pessoa, uma mesa, e embaixo delas um carro, “ela concebe o espaço como estado primordialmente relacionado com seu corpo e consigo mesma” (Lowenfeld e Brittain, 1977, p.155), ou seja, existe uma relação emocional com o espaço.

Para Castell (2012), essa fase está dentro do Eixo do Pensamento Imaginativo por que é quando acontecem as primeiras tentativas de representação. Esse eixo leva tal nome

por compreender a relação entre a imaginação e a capacidade que adquirimos de assimilar imagens da nossa cultura.

A terceira fase do desenvolvimento de Lowenfeld e Brittain (1977) é a fase Esquemática (de 7 a 9 anos). Esquema, nesse caso, é entendido como “o conceito a que a criança chegou e que repetirá uma ou outra vez, enquanto nenhuma outra experiência intencional a influenciar para que isso mude” (id. p. 181), esse esquema representa o conhecimento que a criança tem desse objeto, o que ele representa. Os esquemas formados pela criança são individuais, assim como uma criança é diferente de outra, o seu desenho também é diferente do desenho de outra criança.

Após muita experimentação a criança cria o esquema humano, que é diferente para criança, ela começa a representar diferentes partes do corpo e também roupas, mas isso não significa uma tentativa de copiar a figura humana real (ver figura 11). Umas das principais características dessa fase é o surgimento da linha de base e da linha do horizonte, o que “parece ser uma indicação de que a criança se apercebeu das relações existentes entre ela própria e o seu meio.” (p. 186) A partir dessa descoberta passa a desenhar sobre a linha base, e abaixo a linha do horizonte, que é utilizada como linha do céu, como pode ser observada da figura 12.

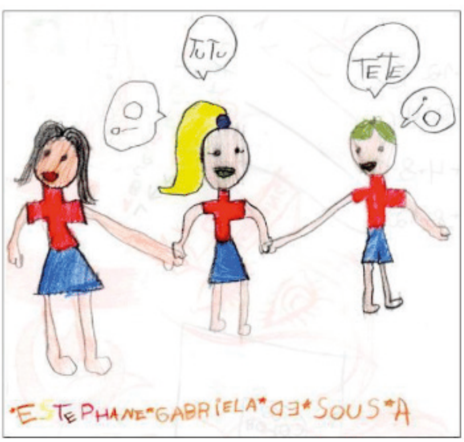


Figura 11: 6 anos



Figura 12: 7 anos

Outro elemento que surge nessa fase são os desenhos em “Raio X”, ou “transparências” como chama Castell (2012), são desenhos que mostram o que acontece dentro de determinados espaços, por exemplo, é desenhado o contorno de um carro, tornando possível ver quem está dentro dele. Os desenhos dessa fase são bidimensionais, por exemplo, podemos observar que uma criança desenha a mesa do café da manhã, a mesa é vista de frente, e os pratos e copos são vistos de cima.

A relação entre a cor e objeto é descoberta, se observa o estabelecimento de cores

definidas para cada objeto e a repetição da utilização dessas cores. Pode ser incluso no desenho, diferentes sequências de espaço e tempo, isso acontece a partir da necessidade de comunicação da criança e nessa fase o apreço da criança por histórias também é representado pelo desenho, como pode ser observado na figura 13, onde a criança imaginou uma história envolvendo combates e acúmulos de pontos, como nos jogos de videogame, e representou por meio de um desenho. A escala é emocional, e não há preocupação com a proporção, ela pode ser muito maior que seus irmãos mais velhos e sua mãe pode ser maior que a casa. A representação dos elementos, não é mais focada em si, agora existe relação com outros objetos.

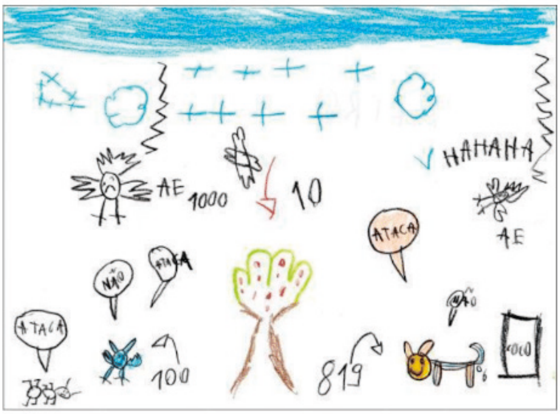


Figura 13: 8 anos

A fase do Realismo (de 9 a 12 anos) é marcada pela descoberta da criança, que agora se vê como membro da sociedade. Lowenfeld e Brittain (1970) chamam essa fase também de idade da turma, pois é quando as crianças passam a pertencer a um grupo com muitos amigos. Há também a divisão de gênero, a divisão entre meninos e meninas, isso também pode ser observado nessa fase, os desenhos também são divididos entre desenhos de meninas, que passam a desenhar princesas (ver figura 14), castelos, roupinhas e desenhos de menino que desenham carros, personagens de desenhos animados, e como no exemplo da figura 15, em que é retratado um campo de futebol e um goleiro, esporte construído socialmente como algo masculino, pois;

> O esquema deixou de ser adequado para representar a figura humana durante a “idade da turma”. O conceito de figura humana, tal como foi expresso durante o período esquemático anterior era uma expressão generalizada do homem. Agora a criança se encontra ávida por transmitir características do sexo, por mostrar os meninos com calça e as meninas com vestido, a generalização esquemática já não pode servir (LOWENFELD E BRITTAIN, 1977, P. 149 – 150 – 151).



Figura 14: 7 anos

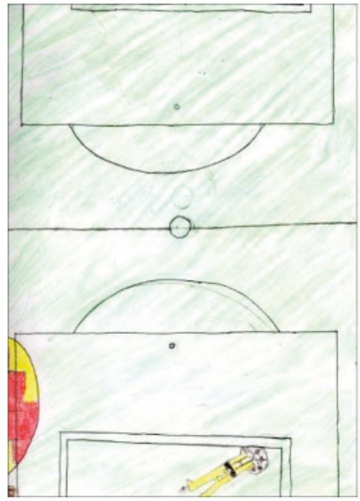


Figura 15: 9 anos

Nas características desses desenhos não observamos mais os exageros, agora a atenção está na representação de detalhes que cada vez são mais valorizados, nos elementos que são emocionalmente importantes não observamos mais a escala alterada e sim maiores detalhes. A cor passa a ser reconhecida em suas variações, começam a ser percebido e categorizados os verdes amarelados e os azuis esverdeados. Descobre o espaço entre a linha da base e a linha do horizonte e começa a preenchê-lo, já se utiliza da sobreposição de objetos. A criança passa a ser crítica a si e aos outros, o que pode fazê-la esconder seus desenhos.

Na fase do Pseudo-Naturalismo ou Arte do Adolescente (de 14 a 17 anos) a arte deixa de ser algo espontâneo, agora não são mais crianças, são adolescentes cada vez mais críticos a si e aos outros. A figura humana, exemplificada na figura 16, vira o foco da representação nos desenhos, “há uma crescente compreensão de que a aparência muda, quando as roupas têm dobras, apresentam pregas, quando as luzes e sombras se alteram com as posições do corpo, quando a cor se transforma sob diferentes condições atmosféricas.” (LOWENFELD E BRITTAIN, 1977, p. 307)

Nessa fase, a perspectiva euclidiana é descoberta, os desenhos começam a ter profundidade, objetos mais distantes passam a ser menores e os desenhos começam a ser tridimensionais, como pode ser observado na figura 17. A busca pela representação próxima ao real é muito frequente. A cor e o traço nessa fase podem ser subjetivos, e podem receber o significado que o autor do desenho quis transmitir. Castell (2012) considera que as três últimas fases citadas, fase Esquemática, Realismo e Pseudo-Naturalismo, estão inseridas no Eixo do Pensamento Simbólico devido a “capacidade de elaborar e organizar símbolos” (p.48). Nessa fase, o adolescente pode criar sua própria forma de representação,

criando o seu traço específico, como podemos observar na figura 18, onde o autor do desenho tem um estilo próprio de representação da figura humana, não necessariamente almejando uma representação fiel ao real.



Figura 16: 17 anos



Figura 17: 18 anos



Figura 18: 19 anos

Como foi exemplificado através de uma breve caracterização das fases do grafismo infantil de Lowenfeld e Brittain, é possível entender que o desenvolvimento deste é fruto de um longo processo. O que observamos no nosso cotidiano é que a maioria das pessoas não chega a completá-lo, parando de desenhar no meio do processo.

3 I CONCLUSÃO

O desenho infantil é uma temática recente que vem ganhando espaço e se popularizando nos estudos acadêmicos, mas que ainda não tem sido contemplado na formação do pedagogo. Concluímos e defendemos que o estudo do grafismo infantil é de suma importância na formação do pedagogo, pois este precisa compreender a importância dele para o desenvolvimento da criança e não tomar atitudes que levem a criança a parar de desenhar. Concluímos também que a estratégia adotada pela disciplina é acertada, tomar como ponto de partida a trajetória de vida dos estudantes possibilita um reconhecimento com o objeto de estudo e um maior entendimento do que aquilo trata, tornando assim a aprendizagem significativa.

Desta forma, se faz necessário que essa temática seja incluída no currículo da formação de pedagogo, uma vez que estes necessitam do contato com esses estudos para dar suporte ao planejamento de atividades de Arte. Ver o desenho como potencialidade expressiva, como forma de aprendizado, pode ser um desafio para quem desconhece o grafismo infantil como processo de desenvolvimento, conhecer esse processo e suas fases auxiliará o professor a propor atividades adequadas ao estágio e da criança e que

contribuam para que essa criança prossiga nesse desenvolvimento. O desenho não deve ser proposto como preenchimento de tempo, ou atrelado apenas a datas comemorativas, é necessário oportunizar que as crianças experimentem diferentes materiais riscadores, como canetinha, lápis de cor, giz de cera e de quadro, carvão, e etc, com diversos suportes como papel, plástico, tecido, papelão. O desenho deve ser valorizado, deve ser retomado em rodas de conversa, em atividade de reconhecimentos de suas próprias produções. Deste modo, concluímos que o estudo sobre o desenho infantil é um importante aliado na prática docente na educação infantil.

REFERÊNCIAS

CASTELL. Cleusa Peralta. **Pela linha do tempo do desenho infantil:** Um caminho trans estético para o currículo integrado. Rio Grande: FURG, 2012.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6 ed. Campinas: Papirus, 1991

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T., e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança:** prática e formação de professores. 2. ed, Porto Alegre: Zouk, 2008.

KELLOG, R. **Analisis de la expression plastica del preescolar**. 3 ed. Espanha: Cincel, 1995.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUQUET, Georges Henri. **O desenho infantil.** Porto: Civilização, 1996.

MÈREDIEU, F. de. **O desenho infantil.** 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

MOREIRA, A. A. A. **O Espaço do desenho:** a educação do educador. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VYGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: África, 2009

CAPÍTULO 7

DE ESCOLA DE SAÚDE A PARQUE INFANTIL: SANTOS (1931-1952)

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 18/06/2021

Humberto Pereira da Cunha
Universidade católica de santos
Santos – São Paulo
https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=BD7E9841ED1DF51EC0B903D4D831D219

RESUMO: Esse estudo mostra o processo de constituição do parque infantil na cidade de Santos, de 1931 a 1952. Santos não apenas foi uma referência estadual no movimento de expansão e organização de Parques Infantis. Mais ainda, a própria cidade abrigava o seu Parque Infantil. O Parque Infantil era uma instituição extraescolar que, no município de Santos, se originou a partir da Escola de Saúde. Em 15 de outubro de 1942, já com 150 crianças matriculadas, foi fundado o primeiro Parque Infantil de Santos que inicialmente recebeu o nome de Parque Infantil "Presidente Getúlio Vargas", até que, em 1947, passou para Parque Infantil "Leonor Mendes de Barros". As fontes para a realização da pesquisa foram documentos da Secretaria de Educação do Município, do acervo pessoal da família de Diva Fialho Duarte, o boletim O PARQUEANO, os jornais Diário Nacional e A Tribuna de Santos, as Folhas Diárias de Serviços do Departamento de Assistência e Educação, e Decretos Municipais que estão no acervo histórico da cidade de Santos. Com base em informações desses documentos, procurou-se registrar, interpretar e compreender os acontecimentos que possibilitaram a construção dos Parque Infantis no município de Santos naquele contexto histórico social, assim como as ideias e práticas pedagógicas existentes nessa instituição. Nessa investigação histórica pensou-se no indivíduo enquanto ser social, organizador de suas ações e parte da própria construção do conhecimento histórico. Os referenciais teóricos adotados foram: Carlos Bacellar, Marc Bloc, Jacques Le Goff, Moysés Kuhlmann Junior que acreditam numa história não linear, que o documento histórico é um produto da sociedade criado a partir das relações de forças, e situa a educação no quadro das relações sociais. O estudo nos revela que nos Parques Infantis de Santos estavam contempladas a educação, a cultura e a saúde das crianças que lá frequentavam.

PALAVRAS - CHAVE: História da Educação. Parque Infantil. Relações Sociais. Santos (SP).

OF THE HEALTH SCHOOL PLAYGROUNDS: SANTOS (1931-1952)

ABSTRACT: This research deals with the process of constitution of the playground [Parque Infantil] in the city of Santos, from 1931 to 1952. Moreover, the city housed its Park. There was no historical research on this institution, which indicates the relevance of the theme chosen. The Parque Infantil was an extracurricular institution originated from the Health School [Escola de Saúde]. Santos first playground was founded on 15 October 1942, with 150 children enrolled. Initially, it received the name Playground

“President Getúlio Vargas” until, in 1947, moved to Playground “Leonor Mendes de Barros”. The sources for this research were documents from the municipal Secretary of education, the personal collection of the Family of Diva Fialho Duarte, the bulletin “O PARQUEANO”, the newspapers Diario Nacional, and Tribuna de Santos, the Daily Sheets of Department of assistance and education, and Municipal Decrees from the city of Santos. Based on information from these documents, it was sought to record, interpret and understand the events that made possible the construction of Playground in the municipality of Santos in the social and historical context, as well as the ideas and teaching practices in this institution. This historical research believes in the individual as social organizer of their actions and part of own construction of historical knowledge. Theoretical references adopted were: Carlos Bacellar, Marc Bloc, Jacques Le Goff, and Moysés Kuhlmann Junior. They point to a non-linear history, to the historical document as a social product from power relations, and to the study of education in the framework of social relations. The study shows that the Playgrounds of Santos combined education, culture, and health to children attended.
KEYWORDS: History of Education. Children’s Playground. Social Relations. Santos (SP).

1 I INTRODUÇÃO

No começo do século XX a presença do assistencialismo na educação incentivava cada vez mais uma “pedagogia da submissão” que tinha nas suas entrelinhas a aceitação por parte das camadas sociais menos abastadas à condição de exploradas. Com isso, o poder público não teria a responsabilidade de gerir as instituições, passando assim essa responsabilidade para as entidades.

Na década de 1920, começaram a aparecer denúncias sobre o fim das propostas que andavam rumo à prática de promessas que não podiam ser cumpridas, e/ou com a intenção de controlar a opinião da população com desejo de chegar ao poder. O motivo dessas denúncias eram o elo que essas propostas teriam com as políticas sociais para a infância.

A partir de então, as instituições de educação infantil passaram por um processo lento de crescimento. Isso estava ligado e vinculado ao sistema de educação e aos órgãos de saúde e assistência, e de forma indireta afetava a relação com a área educacional. Ora, isso implicaria no cumprimento ou não de requisitos da legislação que desejavam resolver os problemas maternais das mulheres trabalhadoras: “A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta” (KUHLMANN Jr., 2002).

As políticas públicas voltadas à educação das crianças filhas de operárias estavam presentes na legislação e previa a criação de instituições escolares. Porém, poucas foram as empresas que projetavam as condições necessárias ao atendimento.

> No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem

> local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches. Em 1925, cria-se o cargo de inspetor para escolas maternais e creches, ocupado por Joanna Grassi Fagundes, que havia sido professora jardineira e depois diretora do Jardim da Infância Caetano de Campos (KUHLMANN Jr., 2002).

No campo da educação infantil as instituições de assistência e as instituições de educação se aproximam cada vez mais por conta do programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932. Isso acontece devido ao programa de educação desenvolvido pelo movimento, que ficou conhecido como manifesto dos Pioneiros. Com essa proximidade, foram acontecendo algumas mudanças de consciência com relação às funções de cada instituição.

> Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN Jr., 2002).

Com isso tudo acontecendo, surge na cidade de São Paulo uma nova instituição que vai se chamar Parque Infantil. As instituições se juntam ao Departamento de Cultura, que tem em sua direção Mário de Andrade, que permanece no cargo nos anos de 1935 a 1938, e Nicanor Miranda, na direção da Divisão de Educação e Recreio, ficando até 1945.

Com a constituição do Departamento de Cultura, o Parque Infantil é regulamentado e inicia sua ampliação, atenuada em 1940, na gestão de Prestes Maia. “Uma característica distinta da instituição era a sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar” (KUHLMANN Jr., 2002).

Segundo FARIA (2002), na década de 1930, o Ministério da Educação foi criado após diversos debates sobre a realidade nacional e os frutos decorrentes das reformas de ensino da década anterior que tinha como forte ideário a Escola Nova.

Esse momento foi de grande relevância para a história da educação infantil. Pela primeira vez a educação e cultura “estiveram integradas” possibilitando que todas as crianças que não frequentavam a escola fossem lembradas e, consequentemente despertando seu interesse (FARIA, 2002).

Foi nessa década que surgiram os parques infantis na cidade de São Paulo que segundo Faria (2002), foram idealizados por Mário de Andrade quando o mesmo estava na direção do Departamento de Cultura do estado. Esses Parques Infantis possuíam especificidades que os diferenciavam das demais Instituições que já existiam.

As atividades desenvolvidas nesses parques, que foram “a primeira iniciativa educacional-municipal-pública-paulistana para crianças até 12 anos” desenvolviam atividades educacionais, não-escolares, com o foco voltado para os jogos, brincadeiras e o

folclore (FARIA, 2002). Assim, essas atividades garantiriam aos parques vários aspectos. Primeiramente garantia à criança um local sob a proteção do poder público, e depois garantia-se o jogo, a cultura.

> O tríplice objetivo do PI - assistir, educar e recrear - na linha do Projeto da Escola Nova, juntando educação e saúde nos programas para crianças em idades pré-escola, ainda precisa ser bem analisado, enquanto proposta integrada de educação infantil (FARIA, 2002).

Na década de 1940, o Parque Infantil passa a ser criado em outras cidades pelo Brasil, como no interior do estado de São Paulo, no Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul (KUHLMANN Jr., 2002).

Os Parques Infantis da cidade de São Paulo atuaram junto com poder municipal para atender às crianças do município e desenvolverem atividades semelhantes às que aconteciam na Escola de Saúde (o que posteriormente em 1942 veio a se tornar o parque infantil). Ora, é possível que com a proximidade das duas cidades elas de alguma forma tenham contribuído uma com a outra, deixando de lado aqui a discussão sobre quem teria sido a primeira a criar o Parque Infantil.

2 | A ESCOLA DE SAÚDE SANTISTA

Em Santos, os Parques Infantis só começam a funcionar sob a organização do poder público municipal em 1942, com a inauguração do Parque Infantil Presidente Getúlio Vargas, mas esse teria surgido com a Escola de Saúde de Santos fundada pelo Rotary Club de Santos em 1931.

Nas análises do acervo da família Duarte e no discurso de Diva Fialho Duarte de 1968 no ato da homenagem que ela recebeu da prefeitura de Santos, surgiram alguns indícios de que Diva Fialho Duarte, que foi inspetora dos Parques Infantis de Santos e que também trabalhou na Escola de Saúde de Santos, teria sido a pioneira dos Parques Infantis do estado de São Paulo e que os parques infantis de Santos teriam desenvolvido um projeto com ideias e práticas únicas. No entanto, outras fontes analisadas não constam que isso seja verdade.

As atividades que ocorriam nas Escolas de Saúde e posteriormente nos parques da cidade de Santos, se relacionava as ideias sobre a recreação desenvolvidas ao ar livre. Foi a partir dessas ideias que foram surgindo as primeiras instituições que tinham suas atividades organizadas em meio à natureza.

A ideia de recreação de certa forma estava ligada à educação do corpo, um conjunto de pedagogias que interferem no corpo e na maneira como nos comportamos. Isso é, uma noção que se constrói em uma longa duração e que permite várias análises em torno da história do corpo e das análises corporais. Essa noção não está relacionada única e exclusivamente ao ambiente escolar com as suas dinâmicas, práticas e o seu modo de

se organizar, ainda que haja a influência das instituições educacionais nas noções de educação do corpo ao longo dos séculos.

Essas noções têm o objetivo de criar comportamentos que permitiriam que o sujeito interagisse de maneira “civilizada” nos vários contextos sociais. Isso demostraria também que esses grupos seriam mais desenvolvidos que outros.

Nesse aspecto, vê-se que o lugar do corpo é posto de várias maneiras de acordo com cada época, visando inúmeros interesses. O controle do corpo é uma forma que foi usada durante muito tempo pela pedagogia para moldar os costumes com o objetivo de se afastar do ser “selvagem”. No século XX, as instituições escolares tinham a ginástica em sua grade curricular atuando no controle do corpo. Enfim, a pedagogia que tinha como noção a educação do corpo estava ligada aos processos civilizatórios do corpo que era educado para viver em sociedade.

Os primeiros playgrounds foram criados a partir da convergência de ideias e ações de diferentes pensadores sociais ligados ao urbanismo, como no caso de Anhaia Mello, à higiene pública, no que se refere a Paula Souza, e à educação, representada pela participação de Fernando de Azevedo (DALBEN, 2016).

O primeiro equipamento de recreação infantil de São Paulo, construído no Parque Dom Pedro II, foi inaugurado em 1931. A construção inicia-se durante a administração do prefeito José Pires do Rio (1880-1950) em articulação conjunta com o Rotary Club.

A inauguração do playground ocorreu em 1931, durante a passagem de Anhaia Melo como prefeito de São Paulo. Logo em seguida, passou a administração do local à Cruzada Pró-Infância, organização filantrópica fundada em agosto de 1930 pelas educadoras sanitárias formadas no curso oferecido pelo Serviço Sanitário, dirigido por Paula. O sistema de recreio ativo pensado por Anhaia Mello tinha um caráter assistencialista e procurava melhorar as condições de vida das famílias operárias, criando equipamentos recreativos onde a população sem acesso aos clubes e associações esportivas poderiam desfrutar de práticas corporais ao ar livre e, ao mesmo tempo, receber assistência médica.

Apesar de terem sidos considerados instituições extraescolares, os Parques Infantis “foram uma política pública de grande importância para assegurar o direito à educação a uma parcela maior da população, tendo em vista o número reduzido de instituições de ensino infantil existentes na cidade” (DALBEN, 2016).

Com tudo isso acontecendo no estado, a cidade de santos também iniciaria o seu primeiro Parque Infantil. A instituição seria inaugurada em 1942, mas antes disso teria como alicerce a Escola de Saúde fundada pelo Rotary Club de Santos.

O processo de construção, organização e funcionamento da Escola de Saúde e depois dos parques infantis teve contribuições de professores, médicos e governantes do município. Dentre eles, a Professora Diva Fialho Duarte, Clóvis de Lacerda e Antônio Gomide.

Nicanor Miranda, estudioso da época concedeu entrevista ao Jornal *O Diário* de

Santos em suas edições de 11 e 13 de outubro de 1939, na época como chefe da Divisão de Educação e Recreio do Departamento de Cultura. Essa entrevista foi perante o Rotary Club de Santos.

De acordo com essa entrevista, Nicanor seria responsável pelas secções de Parques Infantis, Estádio Municipal, piscinas e clubes de menores operários e estava à frente do primeiro serviço organizado no Brasil que visava a educação popular e a difusão da cultura física na cidade de São Paulo. Esse serviço organizado teria o intuito de atender à população de todas as idades, os Parques Infantis atenderiam "a crianças até doze anos".

Quando questionado sobre o problema recreacional da criança, Nicanor apresentou inúmeros aspectos da criança paulista e da criança santista:

> O problema da recreação se funda na sociologia e no urbanismo. Dessas duas ciências se tiram os fundamentos para a organização dos serviços municipais de recreio. Antes de tudo devemos considerar que um serviço dessa natureza deve ser feito pelo município. A constituição de 34 previu, aliás sabiamente, que as Prefeituras deveriam reservar 10% no mínimo da arrecadação dos seus impostos para aplicá-los nos sistemas educativos. É um assunto que se liga, pois, fatalmente à vida do município (NICANOR, 1939).

Sobre a possibilidade de o serviço ser oferecido de modo padrão em todas as cidades, o chefe da Divisão de Educação e Recreio do Departamento de Cultura acreditava que não era possível. Segundo ele, cada município teria suas "características especiais, a sua situação, o seu clima, a sua topografia particular".

A organização da recreação para uma cidade como São Paulo de características industriais não serviria para uma cidade de mar como Santos ou Rio de Janeiro, a não ser que fossem vistas apenas de formais gerais, assim como as legislações de São Paulo e Minas não se conciliariam nessa direção.

Cada município deveria adotar seu próprio serviço, pois cada cidade teria seus problemas. No entanto, dizia Nicanor, nos outros ambientes fora da fábrica, como o clube, o centro de recreio, a casa de cultura, centro social e outros não deveriam ter nenhum dos problemas comuns no trabalho, com "isolação deficiente, arejamento porco, espaço acanhado, e todos os elementos inexistentes, em geral, nos locais de trabalho". Pois, esses outros lugares deveriam oferecer apenas momentos de alegria, liberdade, comodidade, bem-estar e satisfação.

A criança estaria sob a influência dos meios do lar e do trabalho paterno, por ser um ser ainda em formação e com sua personalidade ainda se formando. E essa construção de personalidade estaria de acordo com os elementos condicionantes de sua vida. "Lar, pais, hábitos domésticos, costumes, linguagem, atitude, comportamento, sentimentos, tudo isso são fatores que exercem uma ação intensa sobre a personalidade da criança".

A criança santista precisaria receber benefícios de uma recreação especial organizada. Nicanor Miranda demostra a importância da praia no desenvolvimento das crianças. E, que mesmo se fossem feitos Parques Infantis na cidade, o ambiente praiano

não perderia a sua importância. No entanto, as poucas crianças vistas pelas praias eram na sua maioria de outros lugares.

Caso não houvesse Parques Infantis, não seria difícil desenvolver um serviço regular, com método eficiente, porque o mais importante seria reunir as crianças nas praias, sendo inscritas tanto em pequenos clubes, escolas de saúde ou em centros de recreio e Educação Física sistematizadas, “congregá-las antes de tudo, quer venham de suas casas, quer venham das escolas”.

Para compreender a importância do agrupamento das crianças nas praias, é precisaria pensar no que a criança precisaria antes de qualquer coisa. E nesse sentido, Nicanor dizia que:

> A criança precisa, antes de tudo, de ar, de sol e de liberdade. Educação física, jogos, enfim recreação em geral. Tudo isso ela teria nas praias. Mas, não basta. A Educação Física que não tivesse base cientifica, que não fosse controlada experimentalmente deixa de ser racional, passa a ser um processo empírico de fortalecimento de músculos, tão somente, e não um processo formador da personalidade da criança, porque é impossível, nocivo e anticientífico ministrar Educação Física à criança, sem visar, acima de tudo a educação moral. Parece estranho, realmente, mas assim é. A finalidade suprema da Educação Física é antes de tudo a formação do ser moral e, portanto social. Qualquer escola, método ou sistema que não vise precipuamente esse objetivo a nosso ver inteiramente errado (NICANOR, 1939).

Para tanto, a Educação Física precisaria ser dirigida por professores especializados, com cursos mais amplos na sua realização, porque para esses professores era de sua responsabilidade o ensino dos jogos, parte de grande valor na “educação moderna” e parte de fundamental importância na escola ativa, tanto nos dias atuais, com para a escola do futuro. Além disso, a criança necessitaria também de recreação, pequenas excursões, passeios, cinema educativo, teatro infantil, modelagem, desenho, trabalhos manuais e música. Dessas atividades, a música seria a mais importante, pois seria uma das principais partes do programa de recreação infantil, sendo complemento à Educação Física, a danças - ao bailado, a dança folclórica e popular.

Não seria possível que todas essas atividades recreativas fossem realizadas na praia. Para que tudo se realizasse, era preciso no mínimo uma sede ou um salão ou dois que ficassem nas proximidades da praia. Essa sede ou salões seriam amplos e bem arejados, com bastante insolação, com grandes janelas, onde pudesse entrar continuamente o ar puro vindo do mar.

As crianças na idade escolar que fossem acolhidas nesses programas ficariam um tempo maior do que o da escola nos centros de recreio. Já as crianças menores poderiam ficar durante o dia, nas horas em que suas mães estivessem nos trabalhos domésticos. Isso possibilitaria à criança a vivência em comunidade, já que o destino de todas seria viver em comunidade depois de adultas.

Mas para que isso acontecesse era preciso que a cidade de Santos fizesse o quanto

antes a instalação de inúmeros centros de recreio nas suas praias. O mais importante é que o município começasse as atividades.

> A recreação é pura e simplesmente um hábito, uma adaptação, um "processo" educativo. É mister criar esse hábito, formar uma mentalidade para a recreação que é importante para a vida do homem como o trabalho ao qual está intima e profundamente ligada. O brasileiro de hoje não se recreia. É preciso que das novas gerações brote uma mentalidade nova, um espirito acorde com a civilização atual, tão cheia de transformações, mas também não cheia de vitalidade em prol dos destinos de uma humanidade mais forte, mas generosa e mais feliz! (NICANOR, 1939)

Nessa conferência, Nicanor diz que o Rotary Club de Santos foi o pioneiro do assunto na cidade de Santos, por ter criado a primeira escola de saúde e o primeiro recreio ao ar livre.

Diante dos problemas e dificuldades enfrentados pelas crianças no Brasil, muito se falava sobre a criação dos Parques Infantis nas cidades brasileiras, suas instalações, organizações e suas características. Essa seria uma forma de pensar a vida das crianças.

> Mas o fato é que a generalização de um serviço característico de uma cidade industrial não se justifica e nem se explica. Cada cidade, um problema. Cada município, uma organização. Apenas as linhas gerais, os fundamentos deverão ser os mesmos, é evidente, pois, se originam das ciências que estudam a criança, é a organização e o embelezamento das cidades (NICANOR, 1939).

No entanto, para a cidade de Santos não seria necessária a criação de espaços livres, áreas verdes, parques de recreio, pois as praias já ofereciam o ambiente necessário a tudo isso. Com isso, o ponto inicial seria a praia. Depois, seriam implantados os centros de recreio, espaços equitativos uns dos outros para que sua distância ajudasse na sua ação.

A origem do primeiro Parque infantil da cidade de Santos está ligada as Escolas de Saúde que existiam no Estado de são Paulo. Os estudos sobre as escolas de saúde, suas propostas e especificidades, passam pelas propostas de Escolas ao Ar Livre e na crença de que a exposição ao sol ajudaria na formação do corpo saudável e forte (KUHLMANN JR., 2017).

O resgate histórico da criação e funcionamento da Escola de Saúde e dos Parques Infantis da cidade de Santos nos ajuda a refletir sobre as relações entre essas duas instituições, além de mostrar também a relação que ambas tinham com a natureza e a educação como um todo.

Em relação à Escola de Saúde na cidade de Santos, foi uma fotografia do acervo pessoal da família Duarte que foi fornecida por Carmem Silvia Duarte, neta de Diva Fialho Duarte, que apresenta aspectos interessantes a serem comentados. "A fotografia é indiscutivelmente um meio de conhecimento do passado, mas não reúne em seu conteúdo o conhecimento definitivo dele". (KOSSOY, 1941, p.107). Portanto, a imagem fotográfica pode e deve ser usada como fonte documental histórica.

Na fotografia aparecem crianças que parecem ser alunos da Escola de Saúde, a professora Diva Fialho Duarte, um homem identificado com Tomás Catunga e outras pessoas que seriam componentes do coreto. No verso, a informação de que essa imagem foi capturada no ano de 1929, daria conta de que a Escola de Saúde santista, que originou mais tarde o primeiro Parque Infantil da cidade teria funcionado mesmo antes do pedido de sua criação pelo Rotary Club de Santos, como aparece no Jornal *Diário Nacional* de março de 1931.

Nota-se aqui a presença de Diva F. Duarte, à direita de Catunga, que já em 1929, antes mesmo da inauguração formalizada pelas autoridades, já estava presente no Coreto da Escola de Saúde. Diva F. Duarte esteve presente nas duas instituições e participou com grandes contribuições, principalmente nas atividades dos parques infantis. Tomás Catunga foi professor do Liceu Santista, onde Diva se formou professora, era médico da Santa Casa de Santos e assumiu o encargo de examinar as crianças da Escola de Saúde, como será visto mais adiante. Faltam outros elementos para se compreender melhor as informações da imagem, mas é possível afirmar, por exemplo, que a data informada no verso esteja incorreta.

Dados sobre a Escola de Saúde de Santos foram encontrados em uma documentação obtida na Secretária de Educação Municipal, onde consta um pequeno "histórico das Escolas do município". Segundo esse histórico:

> Em 1930 funcionava em Santos a Escola de Saúde, para crianças de 3 a 12 anos de idade com fins recreativos esportivos, criada pelo Rotary Clube. A Escola estava instalada no palanque de concerto de banda de músico mantida pela companhia City, graças à boa vontade do rotariano Bernard Bowno (*Histórico das escolas municipais de Santos*).

De acordo com dados publicados em 2016, no livro de comemoração de 90 anos de existência do Rotary Club, a atuação do Rotary Club de Santos tem se destacado como um dos mais proeminentes clubes rotários do Brasil.

O Jornal *Diário Nacional* é outra fonte importante que traz nas suas publicações notícias sobre a Escola de Saúde que funcionou em Santos. Esse jornal é paulista e foi lançado no dia 14 de julho de 1927, explicitamente como um "instrumento de ação" do Partido Democrático (PD) de São Paulo.

Conforme o ideário do Partido Democrático, o Jornal Diário Nacional tornou-se crítico das oligarquias dominantes, defendeu o voto secreto (edição de 8/11/1927), tomou posição favorável aos revolucionários de 1924, defendendo a sua anistia (23/11/1927), e divulgou e promoveu os nomes dos candidatos dos partidos às eleições estaduais realizadas em 7 de dezembro de 1927. O objetivo das reportagens do *Diário Nacional*, era a divulgação das ideias revolucionárias do Partido Democrático, de seus líderes e feitos históricos.

Esse jornal traz nas suas edições dos meses de janeiro, fevereiro, março e novembro de 1931 reportagens onde aparecem a Escola de Saúde criada pelo Rotary Club de Santos.

Em 11 de janeiro de 1931, o *Diário Nacional* menciona que seria criada na cidade de Santos uma Escola de Débeis. Na sucursal de Santos de 10 de agosto, o *Diário Nacional* diz que houve uma reunião com o grupo de Rotarianos de Santos, onde foi tratado o assunto de uma instalação de uma escola para crianças débeis. O Rotary Club já vinha defendendo essa construção há muito tempo, e para que houvesse a realização desse feito, era necessário o apoio dos poderes públicos.

Nessa reunião foi convidado a participar o Dr. Elias Machado, o prefeito de Santos, que mostrou interesse de imediato, além de pedir para conhecer tudo o que já havia sido pensado e realizado nesse sentido pelo Rotary Club de Santos. Assim o presidente do Rotary de Santos ficou de apresentar ao prefeito um relatório sobre a Escola para crianças débeis, o mesmo relatório que já tinha sido entregue ao governador municipal.

De acordo com as reportagens do Jornal Diário Nacional a Escola de Saúde seria dirigida pela educadora dona Anna Soares Pinto recebendo alunos "de ambos os sexos, entre 5 e 10 anos de idade, sem distinção alguma". Sua finalidade seria "criar e manter no espirito dos meninos a preocupação com os hábitos *higyenicos*, ministrando-lhes todas as noções necessárias, inclusive *higyenica sucen* e respiratória".

O estabelecimento, "que funcionará nos Jardins do Canal nº 2, na praia do José Menino, dispõe desde já de profundo material escolar", é formado por um grupo de rotarianos, que também vão dotar de uniformes completo os alunos. A merenda diária destes ficaria a cargo de outro grupo de rotarianos.

O transporte diário dos alunos seria feito gratuitamente pela City, em bonde especial. A reportagem informa que a matrícula estaria aberta "até o próximo sábado, na Delegacia de Saúde, entre 9:30 e 11 horas". Dizia ainda que os interessados seriam atendidos pelo o Dr. Thomaz Catunda, o mesmo identificado na foto atribuída ao ano de 1929, descrito como "médico encarregado de examinar os alunos para o efeito de evitar que se matriculem crianças portadoras de quaisquer enfermidades". Ainda nessa edição do jornal, consta que, "para fins de abril foi transferida a Semana da Criança, que o Rotary Club de Santos tencionava realizar nesse mês".


INAUGUROU-SE A ESCOLA DE SAUDE DE SANTOS

Alunos da Escola de Saúde, a Diretoria do Rotary Club de Santos e a Profa. Anna Soares Pinto. Fevereiro de 1931.

Fonte: Diário Nacional. Matéria sobre a inauguração da Escola.

Em março de 1931, consta o registro nesse mesmo jornal, que o Rotary Club de Santos pede auxilio do Estado para levar a diante a benemérita instituição Escola de Saúde de Santos. O Presidente da instituição, Dr. Leão de Moura, fez o pedido por meio de ofício ao Diretor da Instrução Pública, professor Lourenço Filho. Nesse ofício, o Presidente do Rotary Club santista conta que a Instituição fundou a Escola de Saúde moldada nas já existentes em algumas outras cidades e localizou-a em um dos jardins do canal número 2, na Praia do José Menino. E, quando iniciava as obras - as condições para a execução do Plano para a Fiscalização dessa Escola -, foram pedir ao Dr. Elias Machado, o prefeito da cidade de Santos, o auxílio do Governo do Estado. A ajuda consistia na nomeação de uma educadora sanitarista que orientasse os trabalhos da Escola, servindo também de nutricionista das professoras que quisessem seus conhecimentos “hygienicos”. O Dr. Elias Machado, informou-os também que viria para a Assistência A Infância (Gota de Leite), uma educadora sanitarista que, além de dirigir esta instituição seria também a Diretora da Escola de Saúde. Isso de fato aconteceu: dentro de poucos dias chegou à cidade de Santos a educadora sanitarista Anna Santos Pinto, que se dedicou à Gota de Leite, e à Escola de Saúde. Dizia a reportagem que, mesmo realizando todas essas atividades e ainda não tendo recebido a meação para a Escola, ali continuava a comparecer todos os dias, “instruindo os alunos ali matriculados, seguindo o programa da organização”.

Nesse mesmo ofício, o Rotary Club pedia a Dr. Elias Machado para procurar obter a

nomeação de uma educadora sanitária. Foi-lhe sugerido o nome de dona Hebe Faria Corno, educadora sanitarista que exercia o cargo de professora no Grupo Escolar Bartholomeu de Gusmão, em Santos, que se encontrava fechado, por problemas de segurança.

Para informar Elias Machado sobre o que o Rotary Club pretendia fazer na Escola de Saúde com o auxílio do estado, foram enviados alguns relatos de jornais de Santos. Esperava-se obter o auxílio do Estado era a concessão, à educadora sanitarista dona Anna Faria Pinto, de uma "adjunta de custas", para que pudesse continuar a dirigir a Gota de Leite e, ao mesmo tempo, a Escola de Saúde de Santos. Solicitava-se também a nomeação das professoras Hebe de Albuquerque Lima e Lydia Moria Alves, que seriam auxiliares da Educadora Sanitarista. Além disso, a nomeação em comissão da educadora sanitária dona Hebe Faria Corno para dirigir uma das turmas da Escola de Saúde.

Em novembro de 1931, o Diário Nacional noticia a fundação da Associação Escolas de Saúde de Santos, a primeira escola de Saúde de Santos funcionou em uma região próxima à praia da cidade. Esse dado aparece no registro de uma fotografia que traz na sua parte superior da frente os dizeres: Escola de Saúde de Santos, Praia do José Menino, 1ª turma de 1931. Nela, podem-se perceber 54 crianças reunidas na praia, com chapéus de sol e com roupas tipicamente da areia de praia.



1ª turma da Escola de Saúde de Santos em 1931.

Fonte: Acervo família Duarte. Laboratório de Informação, Arquivo e Memória da Educação (LIAME) da Universidade Católica de Santos.

A areia da praia é o principal cenário das crianças que frequentavam a Escola de Saúde. Na fotografia acima, há 53 crianças, os meninos estão sem a parte de cima do corpo exposta ao sol, quase todos de chapéu e os pés descalços, caracterizando assim as atividades na areia.

Em outra imagem do LIAME mostra o que parece ser um lanche coletivo realizado ao ar livre. Novamente os chapéus estão presentes, agora não mais na areia. Estão todas em frente a um prédio e vestidas em volta de cadeiras de praia com a presença de professoras. Aparece também o que parece ser a Diva Fialho Duarte, mas além dela há uma outra mulher adulta segurando uma criança ao fundo em meio às outras crianças. O prédio que aparece atrás é provavelmente onde funcionava a instituição, e a estrutura se assemelha ao prédio do primeiro Parque Infantil Presidente Getúlio Vargas.

As crianças aparecem em área coberta, mas também ao ar livre com os pés descalços e chapéus. As crianças têm mais ou menos a mesma idade e são brancas, mestiças e negras. Em uma das fotos, aparecem 34 crianças, algumas de chapéus, e a maioria estação segurando o que parece ser uma atividade produzida por elas. Nessa imagem, percebe que há algumas crianças que aparentam desnutrição.

A existência dessa instituição como Escola de Saúde permaneceu até 1941, se tornando no ano seguinte Parque Infantil e assumindo o nome de Parque Infantil Presidente Getúlio Vargas.



Escola de Saúde de Santos. 1941.

Fonte: Acervo família Duarte. Laboratório de Informação, Arquivo e Memória da Educação (LIAME) da Universidade Católica de Santos.

3 I FUNCIONAMENTO, ESTRUTURA, LEIS E REGULAMENTAÇÕES MUNICIPAIS DOS PARQUE INFANTIS DA CIDADE DE SANTOS

A criação do primeiro Parque Infantil de Santos em 1942 se deu com o decreto – lei nº 346. Nele consta no seu Artigo. 1º a criação do Parque infantil com a denominação de “Presidente Getúlio Vargas”, que funcionará na Praça Fernandes Pacheco. Nos artigos seguintes do mesmo decreto e criados também o cargo de Diretor do Parque Infantil; contratação de pessoal que for necessário aos seus serviços; estabelece que atual procuradoria Judicial passará a constituir o Departamento Jurídico, com as mesmas funções atribuídas em Lei aquela Procuradoria; o cargo de Diretor do Departamento Jurídico, que também é criado, terá os vencimentos anuais de Trinta e seis contos de réis e a porcentagem de 1% (um por cento) sobre os créditos arrecadados mensalmente, por via amigável ou judicial, mediante guia da Repartição; são extintos os cargos de Inspetor Geral no Departamento de Educação, de 4 escriturário no Gabinete do Prefeito, e de encarregados da arrecadação na Procuradoria Judicial.

Este decreto entrou em vigor na data de sua publicação em 2 de setembro de 1942. Sendo assinado pelo então prefeito da cidade de Santos Gomide Ribeiro dos Santos.



Alunos do Parque Infantil “Presidente Getúlio Vargas” divertindo-se na piscina.

Fonte: foto do Jornal A Tribuna. Edição de 26 de março de 1944.

Um novo decreto é criado pelo município de Santos em 30 de junho de 1947 para mudança de nome do primeiro Parque Infantil da cidade que de Parque Infantil “Presidente Getúlio Vargas” passará então a ser chamado de Parque Infantil “Leonor Mendes de Barros”.

Consta ainda nesse documento a autorização para a construção do primeiro Parque Infantil e área construída, como podemos ver nos próprios termos do documento:

> O edital nº 89, processo nº 19.297, de 1940, autorizou o início da construção do primeiro Parque infantil Municipal, numa área de 7.700 metros quadrados, na Praça Fernandes Pacheco, no Bairro do Gonzaga. O contrato para a execução das obras foi assinado a 12 de fevereiro de 1941 e inaugurado a 15 de outubro de 1942, já com 150 crianças matriculadas. Inicialmente recebeu o nome de Parque Infantil “Presidente Getúlio Vargas”, até que , em 1947, passou para Parque Infantil “Leonor Mendes de Barros”. Esse nome foi dado em homenagem à Dona Leonor Mendes de Barros, nascida em 21 de julho de 1905, em São Paulo. Leonor Mendes de Barros, era conhecedora das línguas francesa, inglesa, alemã, espanhola e italiana. Casou-se no dia 06 de abril de 1927, com o Médico Adhemar de Barros, que em 1938 assumiu a interventoria, em São Paulo. Teve quatro filhos. Na revolução constitucionalista Ela era voluntária da Cruz Vermelha. O prédio da Praça Fernandes Pacheco possui 620 metros quadrados de área construída e compreende: Hall de entrada, diretoria com secretaria conjugada, gabinete médico com enfermaria conjugada, gabinete dentário, três gabinetes sanitários com chuveiros e lavatórios conjugados, duas saletas para vestiários, dois quartos na área externa para forno elétrico, serra elétrica, deposito e casinha de bonecas.

Em agosto de 1947, o Parque funcionava em dois períodos, das 08 às 12 horas, e das 13 às 17 horas, com 407 crianças matriculadas em 1969 e 407 em 1970. Cerca de 30 delas permanecendo durante todo o dia na escola, recebendo merenda e almoço, “preparados de acordo com as normas técnicas de nutrição”. O Parque Infantil possuía também uma Caixa Escolar, anteriormente denominada “Associação das Mãezinhas”, que fornecia roupas, agasalhos, material didático, uniformes e medicamentos às crianças necessitadas.

O quadro de funcionários era assim formado: 1 diretora, 10 professoras de ensino elementar, 1 médico, 1 enfermeira, 1 dentista, 1 oficial de administração e 4 serventes.

Outro decreto é o de nº 471, de 19 de março de 1951, que regulamenta os Parques Infantis da Prefeitura Municipal de Santos, que também se encontra na Fundação Arquivo e Memória da cidade, trata da finalidade e do funcionamento dos Parques Infantis, dos direitos e deveres dos funcionários e empregados, das atribuições do pessoal e das disposições gerais.

O Decreto compõe-se de IV capítulos, que juntos somam 20 artigos. São eles: I) Finalidade e Funcionamento; II) Direito e Deveres dos Funcionários e Empregados; III) Das Atribuições do Pessoal; IV) Disposições Gerais.

Quanto à finalidade e funcionamento dos Parques Infantis, o artigo 1º do Regulamento estabelece:

> Os Parques Infantis, subordinados ao Departamento de Educação, tem por finalidade ministrar às crianças matriculadas os necessários cuidados para melhorar suas condições de saúde, facilitando – lhes o desenvolvimento físico, e proporcionar – lhes atividades recreativas, adequadas à sua idade e condição e preparando – lhes a educação (O Decreto nº 471, de 19 de março de 1951, artigo 1º).

O Artigo 2º define que "Os Parques Infantis funcionarão em todos os dias úteis em dois períodos, das 7:30 às 17:00 horas". O artigo 3º afirma que "Fora do tempo de funcionamento os parques permaneceram fechados, sob a vigilância de guardas da prefeitura". No artigo seguinte fica definido que "Serão admitidas à matricula crianças de ambos os sexos, de idade superior a 4 e inferior a 13 anos, que em exame médico realizado previamente no próprio Parque se apresentem aptas a frequentá-lo". Esse último artigo do capítulo I demarca ainda no §1º que "As matriculas renovar-se-ão anualmente na primeira quinzena de janeiro, e poderão ser feitas em qualquer época, desde que haja vagas". E no §2º fica definido que "Não serão admitidas à matricula e quando matriculadas serão excluídas, as crianças portadoras de moléstia contagiosa".

No Capítulo II ficam os esclarecimentos a respeito dos Direitos e Deveres dos funcionários. O Artigo 5º estabelece que "Todos os funcionários e empregados assinarão o "ponto" diariamente, na entrada e na saída, em livro apropriado". E de acordo com §1º, "O "ponto" será encerrado pelo Inspetor e, na sua ausência, pela secretaria". E somente em caso de "serviços externos que impeça o funcionário de assinar o ponto no horário regulamentar, o motivo determinante da ausência será consignado, a tinta vermelha, no próprio livro", aponta o § 2º.

Os artigos seguintes deste capítulo trazem informações sobre as obrigações dos funcionários e empregados que desempenham funções relacionadas com o Parque Infantil (Artigos 6º, 7º, 8º e 9º).

O capítulo III aponta as atribuições dos Inspetores. Essa denominação corresponderia ao que hoje é a função de direção. No artigo 10º, define-se que cabe aos Inspetores "Superintender, orientar e dirigir tudo quanto se refira aos serviços educacionais, recreativos e administrativos do Parque; visitá-los diariamente, neles permanecendo por espaço de tempo inferior a duas horas e trinta minutos". Além disso, o Inspetor deveria reportar ao chefe do Departamento de Educação as falhas verificadas nos diversos serviços dos Parques Infantis, "propondo as medidas que repute úteis ao pleno desenvolvimento de sua finalidade educativa", bem como requisitar materiais necessários ao seu funcionamento. Deveria ainda garantir o cumprimento das prescrições médicas, orientar e fiscalizar a assistência alimentar às crianças, organizar o ano escolar, promovendo festas comemorativas nas datas nacionais, realizar reuniões pedagógicas mensais. Deveria ainda "promover a organização de associações que tenham por fim angariar fundos para proporcionar assistência às crianças reconhecidamente pobres e facilitar o desenvolvimento das atividades recreativas e educacionais e promover tudo quanto seja necessário para o bom funcionamento dos

Parques Infantis" (Decreto nº 471, Capítulo III. Art. 10º).

As atribuições da Secretaria aparecem no artigo 11º, determinando que deveria colaborar com o Inspetor em tudo que se relacionar com o Parque, executar o serviço de escrituração, organizar e manter sob guarda o fichário e arquivo do Parque, providenciar as matriculas dos interessados e encaminhá-los ao exame médico e dentário, preencher as fichas biotipológicas e sociais de acordo com a Professora da Educação Física (Decreto nº 471, Capítulo III. Art. 11º).

Na apresentação do artigo 12º definem-se as obrigações da Professora de Educação Física, que deveria administrar Educação Física às crianças, participando dos seus jogos e recreações, atraindo as crianças para os brinquedos adequados à sua idade, desviando-as dos que forem contraindicados, ensinando às crianças os brinquedos nacionais, para que se mantenha a sua tradição (Decreto nº 471, Capítulo III. Art. 12º).

As funções das Professoras aparecem no artigo 13º. As professoras seriam responsáveis pelas instruções de higiene e regras de civilidade às crianças, e pelas atividades recreativas, para o seu desenvolvimento físico e psíquico. Também deveriam orientar as atividades das crianças sem lhes tirar a liberdade e a espontaneidade e observar as prescrições do médico em serviço no Parque. Proporcionar às crianças jogos e atividades recreativas adequadas, encaminhando através deles a sua educação e transmitindo-lhes hábitos e princípios salutares (Decreto nº 471, Capítulo III. Art. 13º).

Os artigos 14º e 15º trazem as atribuições dos serventes e do porteiro da Instituição. O último capítulo apresenta as disposições gerais, onde se lê:

> ART. 16º. - Todos os funcionários e empregados são obrigados a usarem uniforme durante o período de trabalho.
>
> Art. 17º. – As faltas disciplinares serão punidas de conformidade com as leis e regulamentos em vigor na Prefeitura.
>
> Art. 18º. – Os médicos, dentistas e enfermeiras designadas para servir nos Parques Infantis continuam subordinados ao Regulamento do Departamento de Assistência Escolar.
>
> Art. 19º. – Os casos omissos nesse Regulamento serão resolvidos pelo chefe do Departamento de Educação, que submeterá suas resoluções à apreciação do Prefeito.
>
> Art. 20º. – Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (Decreto nº 471, Capítulo IV).

Os Parques Infantis ofereciam assistência e recreação como forma de complementação da educação escolar ou como meio de preparação para a escolarização. As atividades oferecidas colocavam as crianças em contato com a natureza, ensinando-lhes noções de saúde e higiene e de preparação intelectual, moral e física, com o objetivo de prepara-las para vida futura.

Na Fundação Arquivo e Memória de Santos, encontraram-se as Folhas Diárias de Serviços do Departamento de Assistência Escolar, referentes aos anos de 1946, 1947,

1951 e 1952, com os registros feitos por seu diretor, o médico Clóvis Galvão de Moura Lacerda. Essas folhas compõem um pequeno livro onde o chefe do Departamento de Assistência Escolar relatava as suas atividades. Nesses registros, em páginas com o cabeçalho "Relação Diária de Atividade", aparecem ocorrências dos Parques Infantis e Grupos Escolares, entrega e recebimento de relatórios e boletins, os assuntos tratados com os médicos escolares, relatos de assistência prestada a crianças doentes, requerimentos de processos, observações sobre a merenda oferecida às crianças e informações sobre cursos oferecidos aos professores.

O Dr. Clovis de Lacerda ainda faz esclarecimentos sobre o estado do Parque Infantil Presidente Getúlio Vargas. O Diretor do Departamento faz sugestões sobre o parque e o Jardim de infância:

> Sr. Prefeito,
>
> Peço licença para voltar ao assunto deste processo, esclarecendo melhor a questão.
>
> Há no Parque Infantil Presidente Getúlio Vargas um arremedo de parque e ouro de Jardim de Infância – ambos funcionam mal.
>
> O que se propõe agora é se tornar o Parque Presidente Getúlio Vargas eficiente, rigorosamente dentro das normas de Parque Infantil, deixando o jardim de Infância para uma outra organização, quando permitirem as circunstâncias.
>
> Não havendo aumento de despesas porque 1º - No orçamento publicado há verba para contrato de uma professora e para uma servente cozinheira no parque Infantil. Desde que há consignação de verba aprovada, o que falta é apenas provimento. Os outros elementos referentes a pessoal são os já existentes, trabalhando normalmente sem excesso de serviço. 2º - proponho dar além da alimentação já em vigor, uma sopa substancial sem ônus para a prefeitura, tirando os recursos necessários da associação das mãezinhas, organização que já vem produzindo bons resultados em auxilio às crianças do Parque Getúlio Vargas, graças ao esforço cívico de D. Diva Fialho, M.D. Inspetora desse Parque.
>
> Como ficou dito na exposição anterior, em vez de 150 crianças esse número elevar-se à 300, e que equivale a dizer que se duplicam os favores e benefícios a essas crianças, dando-se além disso uma orientação uniforme a esses trabalhos.
>
> Stos. 7\3\46
>
> Dr. Clovis de Lacerda

Algumas sugestões do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo foram colocadas ao Prefeito neste mesmo ano, o que nos dá mais informações sobre o funcionamento dos Parques Infantis e sobre como o mesmo se organizava e se relacionava com esse departamento.

Segundo esses relatos as áreas dos dois Parques Infantis existentes, no momento, são relativamente pequenas, até exíguas, dado o acrescimento ascendente de matrículas

e frequência, que se acentuarão de ano para ano com o conhecimento que se vai estendendo aos poucos de suas finalidades precípuas - que são o tratamento de saúde dos pré-escolares e escolares desta cidade, visando o “enrija mento do corpo e do espírito das crianças de Santos”. Os Parques Infantis possuem dentro de suas áreas tanques de vedação e não propriamente piscinas, com uma profundidade mais ou menos igual na sua extensão. Estes servem para exercícios dosados próprios a diversas idades.

Em resposta a informações solicitadas pelo Vereador Dr. Agostinho Ferramenta da Silva, o chefe do Departamento Clovis de Lacerda escreve o seguinte:

> O critério dado às matriculas de crianças nos Parques Infantil é essencialmente o de dar preferentemente os lugares as crianças de famílias pobres, moradoras em chalés, com prole numerosa, é o de tirar a vagabundagens das ruas tantas crianças sem educação alguma. Essa preliminar foi observada na matricula do Parque em questão. O grau de pobreza, de necessidade real não é de facilmente apreensível apesar da sindicância e dos informes solicitados nessa ocasião. A matricula é anunciada na coluna Oficial das publicações da Prefeitura, com as exigências indispensáveis: atestado de nascimento e de vacina antivariólica. As famílias nos dias marcados lá se apresentam e se põe em filas afim de não haver margem à preferência, obedecendo-se a ordem de chegada e ai recebem o número dessa ordem de chegada. A matricula é feita até chegar o número limite da capacidade do parque e do pessoal. Desde que há excesso de pedidos, portanto de matriculas, o excedente, guardando a mesma sequência, fica a espera de chamada de acordo com a vaga que as derem no correr do ano. Nesse ano foram realizadas duas chamadas nos jornas da cidade convocando-as para as vagas então existentes. Desta forma a matricula nos Parques Infantis é realizada de acordo com o aviso publicado nos jornais e a inscrição é registrada em livro e nas fichas com todos os informes solicitados em relação à criança e aos pais – incluindo a profissão destes e até com a importância de vencimentos. Basta que se lance um olhar sobre este ponto para que ressalte desde logo a situação incomoda das famílias que tem crianças nos Parques Infantis. Das 452 matriculas – 226 em cada período, há 236 pais com ordenados até dois mil cruzeiros, a começar de CR$ 300,00, que são portuários com diversas classificações, inclusive 45 comerciários, mais 77 de profissões modestas e 25 funcionários públicos; acima de dois mil cruzeiros há um farmacêutico, 1 empreiteiro de obras, 41 estivadores, 2 militares, 1 inspetor escolar e 5 negociantes.
>
> Deste modo fica sem dúvida esclarecido o critério da matrícula e de maneira como ela é realizada – critério único e uniforme que atende o imperativo de acolher todas as crianças que procuram os Parques Infantis. É certo que o número não pode ser limitado já porque o recinto não comporta já porque o número de professoras e auxiliares não suporta atender um sem número de crianças de diversas idades. O número atual de 452 só poderá se aumentado para o ano próximo desde que seja nomeada a professora de Educação Física cujo o lugar existente não foi preenchido. Há imperiosa necessidade de mais cadeiras já solicitadas. É indispensável a proteção do galpão, também reiteradamente pedida, sem que as atividades do Parque se tornam falhas e deficiente em virtude do grande número de dias chuvosos e de ventos intolerantes ao ar livre.
>
> Com o aumento do pessoal é possível atender cerca de 600 crianças com

> grande dispendido de esforço. Com a construção projetada de novo Parque Infantil no centro dos terrenos das casas populares ora em andamento no bairro Macuco com capacidade para 400 crianças, este bairro ficará em boas condições de assistência as crianças pré-escolares e escolares, assistência que tem por fim precipuamente educar a criança física e moralmente, retirando- a das ruas. O Departamento Municipal de Assistência Escolar da Prefeitura presta declarações no intuito de bem informar para que nisto resulte um melhor conceito público do qual ele não tem se afastado e não se afastará tal a sua norma de honesta lealdade no trabalhar. E assim continuará nos anos próximos com o mesmo critério equânime na seleção das crianças que irão frequentar os Parques Infantis na certeza de atingir sua verdadeira finalidade. (Santos 19\10\1948.)

De acordo com relatos nessas folhas os professores dos parques Infantis estavam tendo aulas do departamento de Educação Física do Estado.

> Parque Infantil Leonor Mendes de Barros __ vi hoje fora de meu serviço, que os professores de parques Infantis, não só daqui, estão tendo aulas de professores do Departamento de Educação Física de São Paulo. Isto vem concorrendo para melhorar a pratica de Parque em Santos. (Relação Diária de Atividade – 26/02/1951).

As presenças dos relatos do chefe do Departamento de Assistência Escolar mostram primeiro como eram feitas as fiscalizações dos Parques Infantis pelo município, e depois, a preocupação com a estrutura, frequência dos alunos, organização dos funcionários e em atender as crianças em suas necessidades básicas de saúde, como alimentação e atendimento aos cuidados com a saúde das crianças.

Mas, além de haver essas preocupações já citadas, há também que se notar a preocupação na organização dos Parques. Essas preocupações estão presentes quando são mencionados os horários de funcionamentos das instituições, como os professores e funcionários se organizaram durantes as férias e até mesmo a quantidade de crianças que o Parque deverá atender.

4 I IDEIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As fontes nos ajudam a contar a história da Escola de Saúde de Santos e do Parque Infantil e nos oferece subsídios que provam a ligação dessas instituições e suas propostas pedagógicas, seus funcionamentos, suas estruturas. Além disso, é possível perceber as concepções que guiavam essas instituições, analisando a forte presença da Professora Diva Fialho.

As análises feitas com base em informações sobre a professora Diva Fialho Duarte, em matérias publicadas no boletim *O PARQUEANO*, em dados de outros documentos.

Os dados mostram que a Professora e Inspetora Diva Fialho Duarte teve grande participação na organização dos Parques na cidade de Santos. Essa Inspetora teria contribuído não só na implantação dos Parques como também teria inserido práticas

pedagógicas nessa instituição.

A partir dessas fontes e nas informações nelas contidas, procurou-se trazer as ideias e práticas pedagógicas que cercavam os Parques Infantis de Santos, sua estrutura e funcionamento.

As ideias que eram difundidas, assim como as atividades realizadas nos Parques Infantis da cidade de Santos, mostram que Diva Fialho Duarte esteve sempre presente, seja na Escola de Saúde, quando pertencia ao Rotary Club de Santos, ou posteriormente, quando se fez o primeiro Parque Infantil, que passou a ser organizado pelo poder público do Município.

A participação de Diva F. Duarte no contexto da educação da cidade de Santos foi exaltada em uma matéria publicada em um Jornal do município. Essa matéria foi-me fornecida junto com o acervo pessoal de sua neta. Não é possível identificar qual jornal publicou essa reportagem, mas é possível perceber pelas informações contidas na própria reportagem, que teria sido escrita poucos dias antes de sua aposentadoria, que ocorreu em 1967.

O motivo da reportagem talvez tenha sido por razão da homenagem que ela receberia dias depois de sua publicação. A homenagem foi oferecida pela Prefeitura Municipal do Município que deu a professora diva F. Duarte o título de "Cidadã emérita" de Santos.

A reportagem aborda a vida pessoal e profissional que a Professora e Inspetora realizou durante 52 anos de serviços prestados.

O jornal começa a reportagem com os dizeres:

> Essa senhora serve há mais de meio século a causa da Educação do Município. Não se sente cansada, apesar de sua provecta idade; prefere continuar na nobre missão de educadora, que desempenha como verdadeiro sacerdócio, mas fatalmente será atingido pela lei de aposentadoria por limite de idade, o que é de espera dentro de poucos dias. Não é, pois, demais repetir que essa senhora já alcançou mais de meio século de trabalho e dedicação à causa do ensino (Acervo família Duarte. Laboratório de Informação, Arquivo e Memória da Educação da Universidade Católica de Santos).

A professora e também Inspetora Diva Fialho Duarte nasceu em 10 de dezembro de 1896 em Piaçaguera, na época bairro de Santos. Realizou o curso primário no Grupo Escolar Barnabé e o secundário no Liceu Feminino Santista no ano de 1916.

Depois de se formar, Diva Fialho Duarte seguiu sua carreira na educação, se tornando fundadora e inspetora da Liga Santista contra o Analfabetismo, onde recebeu a "medalha de Ouro-Alfabetização Rápida". Ela ainda ocupou outras posições, como destaca a reportagem:

Em 1935, Diva F. Duarte ingressa no quadro de funcionários da Prefeitura do município, passando a desenvolver várias funções, tendo como principal a de Inspetora dos Parques Infantis.

Segundo o currículo de Diva F. Duarte, ela teria sido a pioneira do "Parquismo"

e teria dado início ao primeiro Parque Infantil de Santos que teve sua origem na Escola de Saúde. O primeiro Parque Infantil recebeu o nome de D. Leonor Mendes de Barros e foi inaugurado na Gestão do Sr. Prefeito Antônio Gomide Ribeiro dos Santos. Depois da criação do primeiro Parque Infantil vieram a criação dos Parques Infantis D. Olívia Fernandes, Maria Patrícia e Alcides Lobo Viana. Tornou-se inspetora dos mesmos desde sua criação em 1942.

No período que esteve atuando nos Parques Infantis, Diva teria orientado diversos cursos de diferentes categorias oferecidos pelos parques Infantis.

> Durante os seus 25 anos que teve a orientação de Diva Fialho Duarte, os Parques infantis criaram 25 cursos de diversas categorias educacionais, para aprimoramento dos professores. Esses cursos eram promovidos pela "A Tribuna", pela Secretaria de Educação e Cultura, Centro dos Estudantes, Centro do Professorado de Santos. Também realizou cursos de Cerâmicas de porcelana, para os quais, com grande sucesso, foi contratado pela Secretaria de Educação, um professor da Escola de Belas Artes de São Paulo. Por conta disso, foi adquirido um forno elétrico de grande capacidade para queima dos trabalhos dos alunos. Outros cursos também foram realizados, como: recursos audiovisuais, Emprego de Tinta e Educação para o movimento, recentemente introduzido na recreação moderna. Participou da 1ª jornada Infantil com ilustrações feitas pelos alunos e também, da 1ª Gincana Infantil de Santos e Competições Infantis. (Currículo de Diva F. Duarte. (Acervo família Duarte. Laboratório de Informação, Arquivo e Memória da Educação da Universidade Católica de Santos).

A professora e também inspetora recorda no seu discurso que trabalhou com inúmeros governantes municipais e que, portanto, vivenciou nos Parques Infantis diversos momentos políticos, nos quais, segundo ela, sempre contou com a contribuição de todos.

As relações que o Parque Infantil mantinha com o poder municipal aparecem claramente durante o discurso. Ela exalta o apoio que teve durante sua atuação na instituição, contando que sempre todos estiveram ao seu lado nas buscas para melhoramento das atividades que os parques realizavam.

A valorização dos Parques Infantis não foi sempre bem vista pelos que acompanharam o seu nascimento. Isso talvez tenha ocorrido por conta de sua origem ter sido a Escola de Saúde. A própria nomenclatura pode ter levado muitos da época a dissociar essa instituição das atividades educacionais. Mas com tudo que os Parques Infantis começaram a oferecer para as crianças que ali começaram a frequentar acabou-se convencendo todos que tal instituição proporcionava de fato transformações nas crianças, faziam serem cidadãos melhores. A Inspetora descreve o que teria garantido essa mudança de olhar para os Parques:

> Nesse quarto de século os Parque Infantis adquiriram direito de cidadania dentro do sistema educacional santista, olhados, talvez, de início, como instituição mais ou menos suntuária de educação, os Parque Infantis provaram, pelo testemunho indesmentível do tempo, o seu caráter essencial na socialização da criança, no seu desenvolvimento físico, na sua orientação

> moral, na assistência à sua saúde, na fixação de hábitos e atitudes corretas, na ajuda à mãe que trabalha fora do lar, problema hoje inocultável em todas as cidades civilizadas. (Santos, 08/12/1967. Parte oficial do Jornal *A Tribuna*)

Nesse discurso, aparece novamente, a informação de que o primeiro Parque Infantil do município santista surgiu a partir da Escola de Saúde, tendo como gestor municipal daquele período o eng. Antônio Ribeiro Gomide. Surgindo posteriormente os outros demais Parques.

> Na realidade a origem dos Parques em nossa cidade, foi a Escola de Saúde, fundada pelo Rotary Clube de Santos, que funcionava na praia do Gonzaga e de cujo a vida participei. (Santos, 08/12/1967. Parte oficial do Jornal *A Tribuna*)

> O exemplo frutificou graças à magnifica assistência daquele clube e, da mesma forma que a semente desaparece para dar origem a planta, a Escola de Saúde transformou-se para dar a vida ao primeiro Parque Infantil, inaugurado sob a gestão do saudoso prefeito eng. Antônio Ribeiro Gomide. (Santos, 08/12/1967. Parte oficial do Jornal *A Tribuna*)

> Ao Parque "D. Leonor Mendes de Barros", segue-se o "D. Olívia Fernandes', depois "Maria Patrícia", e, finalmente, "Alcides Lobo Viana". (Santos, 08/12/1967. Parte oficial do Jornal *A Tribuna*)

Segundo o discurso de diva F. Duarte a cada novo parque construído pelo município, cresce a preocupação com a sua estrutura, seu funcionamento, com os equipamentos e com a criação de novas turmas e qualificação dos seus professores. Além disso, as autoridades responsáveis pelos Parques mostravam compromisso com a preservação dos mesmos.

A inspetora lembra a importância dos Parques Infantis em todo o período no qual eles existiram na cidade. Essa parte do discurso coincide com as informações do currículo já tratado anteriormente nesse mesmo artigo.

Com relação às atividades realizadas pelos alunos a Inspetora dos Parques fala que foram as crianças dos Parques que deram início ao primeiro jornal infantil com ilustração. Além disso, deram início a diversas campanhas. Essas campanhas eram de caráter pedagógico, assistencial e social.

No tocante às atividades pedagógicas dos alunos *"parqueanos"* foram-lhes oferecidas algumas instalações que contribuíam com o desenvolvimento pedagógico das crianças como: pequenas bibliotecas; discotecas e filmotecas infantis. As filmotecas teriam sido criadas para atuar como complemento cultural dos alunos.

As crianças participavam de atividades que envolviam datas comemorativas e cívicas e entidades sociais, além de participarem do início de muitas dessas entidades.

O PARQUEANO (Órgão dos Parques Infantis de Santos) traz na sua primeira página, no ano de 1952, um artigo escrito por Diva Fialho Duarte. Esse artigo que tem como título "O que é um Parque Infantil" descreve algumas funções dos Parques Infantis Municipais. Também consta no artigo que algumas pessoas não dariam importância aos

Parques Infantis por acreditarem que outros ambientes escolares substituiriam as funções dos Parques.

> Quanta gente passa junto de um Parque Infantil e não percebe a utilidade e necessidade dessa instituição.
>
> Há os que os menosprezam por não saberem quais as suas funções: Há aqueles aos quais os Parques são indiferentes, porque jugam que outros estabelecimentos educacionais, como grupos escolares e jardins de infância substituem perfeitamente um Parque Infantil.
>
> Hoje, os grandes governadores consideram tão importante empregar verbas para instalar um Parque Infantil, com o introduzir na cidade todos os melhoramentos urbanos.

Mas, apesar de algumas pessoas acharem desnecessária a criação de Parques Infantis os governantes acreditavam na importância de se investir no melhoramento do setor urbano da cidade e com isso também queriam que junto fossem criados os Parques Infantis.

No artigo, Diva questiona os espaços onde as crianças vivem e os horários das escolas. Com isso, Diva Fialho argumenta que os Parques Infantis seriam o melhor lugar que as crianças teriam para desenvolver-se naturalmente.

Os Parques Infantis desempenhariam um papel que as outras instituições não estavam realizando. Devido ao que os Parques realizavam no seu âmbito, seria indispensável a sua existência, não só em Santos mais em qualquer outro município. "Parque Infantil não é fachada: é instituição que não pode faltar em nenhum município moderno", diz o artigo escrito por Diva.

> As crianças dos nossos dias não têm mais em suas casas o cenário natural onde desenvolver suas atividades – não só a criança pobre como também as que habitam apartamentos, engaioladas como passarinho de luxo, sem luz, sem sol. As que frequentam escolas com o absurdo horário das 3 horas, anseiam pela saída, pois lá tudo é proibido: correr, gritar, rir -, então, voltam-se alegremente para o Parque, onde encontram ambiente adequado para a sua expansão natural.

O Parque Infantil era um ambiente mais sadio que as outras instituições. Com isso, os Parques seriam mais interessantes para as crianças porque ofereciam atrações para as crianças de 3 a 12 anos, e que sob a orientação de educadoras, desenvolviam por meio da educação todas as suas atividades espontâneas, ensinavam-lhes as maneiras e hábitos higiênicos e sociais, instruíam-lhes com leveza, e assim desenvolviam sua inteligência e cuidavam da saúde.

As atividades de recreação nos PIs consistiam, segundo Diva em: jogos motores, psíquico-intelectuais e psico-sensoriais: em cineminha, em trabalhos manuais consistentes em: colecionação, modelagem, recorte, cartonagem, dobradura, tecelagem, costura, bordado, marcenaria; atividades rurais, jardinagem e horticultura.

Quanto às atividades oferecidas e praticadas percebe-se que elas são importantes

para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Por meio delas, é possível refletir sobre a realidade, a cultura local e, ao mesmo tempo, questionar regras e papeis de cada um.

Havia ainda o ensino da linguagem falada, por meio de declamação, narração e dramatização, biblioteca, com livros infantis ilustrados, educação musical por meio de rodas cantadas, hinos, bandinha, pequena orquestra com instrumentos de percussão, dança, o desenho, a pintura e o jornalzinho.

Essas práticas de ensino voltadas para a linguagem refletiam de maneira positiva naqueles trabalhos realizados pelas crianças nas comemorações cívicas e participações nos eventos das instituições que se ligavam ao Parque de alguma forma.

Com isso tudo, no seu discurso, Diva faz apontamentos do que não classificaria os Parques.

> O Parque Infantil não é um Parque de diversão, onde um porteiro e algumas pessoas impõem ordem e disciplina, não permitindo que os aparelhos de recreação sejam ocupados sem o necessário pagamento.
>
> Não é um grupo escolar, onde a criança bem alinhada em fila, muito quietinhas, com os braços para trás, entram para as aulas.
>
> Não é jardim de infância, porque nessa instituição só se dar assistência pré-escolar de 3 a 6 anos.
>
> Não é campo de concentração, onde depositam crianças sob vigilância férrea.
>
> Não é centro de indisciplina onde se ajuntam crianças que ficam entregues a si mesmas (*O PARQUEANO*, 1952, p.1).

Para entender melhor então o que seria os Parques, Diva faz considerações do que seria a instituição. Ela acreditava que o Parque Infantil era “o paraíso onde as crianças encontram a felicidade idealizada para seus brinquedos”. E, sob as orientações de educadoras especializadas, a criança, transformava-se em um ser educado, útil ao próximo, à sociedade e à pátria.

Nas páginas seguintes do boletim *O PARQUEANO,* aparecem relatos de atividades que ocorriam nos Parques e também as práticas das crianças. Logo a página seguinte (página 02) apresenta um artigo de Nilo um ex-aluno do Parque Infantil Leonor Mendes de Barro.

Na sessão do jornal que trata das atividades de Educação Física no Parque Infantil Olivia Fernandes o jornal diz que o programa de Educação Física tem sido realizado com muito carinho e entusiasmo, o espirito de camaradagem e também o físico, oferecendo às crianças uma educação completa, tanto física como social.

Com o Título “As dez receitas do mês” o Jornal fala que o “Brasil precisa de filhos fortes!” e que as crianças dos Parque Infantis devem:

1 - Tomar banho todos os dias.

2 - Escovar os dentes após as refeições.

3 - Dormir todas as noites 10mhoras em quartos ventilados.

4 - Beber tanto leite quanto possível e comer frutas e legumes todos os dias.

5 - Tomar ao menos 4 copos de água ao dia.

6 - Brincar ao ar livre parte do dia.

7 - Conserva os intestinos sempre livres.

8 - Lavar as mãos antes de comer e ao sair da privada.

9 - Conservar sempre boa posição em pé ou sentado.

10 - Evita uso de copos, toalhas, lenços, etc, de outra pessoas. (FERREIRA, 1952, p. 03)

As crianças do Parque infantil escreveram na edição desse jornal algumas cartas, nas quais aparecem agradecimentos, receitas e relatos de acontecimentos que teriam ocorrido no Parque Infantil.

Para falar da biblioteca o jornal traz um texto com o título “O valor da biblioteca”. Nesse texto conta-se que havia um homem muito pobre que tinha um filho de 11 anos. Esse homem estava preste a morrer. A única coisa de herança que tinha para deixar era uma biblioteca. Certo dia teria chamado seu filho e dito a ele que estava para morrer e a única coisa que iria deixar para ele era uma biblioteca com milhares de livros. Num desses livros ele iria encontrar uma carta de seu bisavô que diria onde estava um tesouro que teria milhares de diamantes. O filho responde ao pai:

> Eu não sei onde está esse livro, você comece a ler livros um por um. Quando o pai dele acabou de pronunciar estas palavras o coração parou.
>
> Dias depois o menino não tinha comida, nem roupa, e ele passou a vender esses livros. Mas ele ouvia a voz do pai.
>
> O menino começou a ler um livro, lia sem parar.
>
> Depois de cinco anos ele já tinha lido todos os livro, quando ele viu um livro que ele ainda não tinha lido. Um livro todo mofado e as folhas já caindo. Quando ele acabou de ler esse livro ele viu uma carta na última página.
>
> O rapaz abriu a carta e leu:
>
> __ Meu filho, não existe nenhum tesouro; o único tesouro que um pai pode deixar para um filho era o estudo, por isso é que eu fiz isso. Era só você ler esses livros, porque você lendo serás um homem na vida. No fim da carta dizia assim: __ Vai pelo mundo e seja feliz.
>
> O rapaz saiu por esse mundo. Foi se formar para professor, depois resolveu ser advogado. Esse é o valor que uma biblioteca pode dar (*O PARQUEANO*, PEDACINHO DO CÉU. Página, 07. 1952).

Ainda na página 7, o folhetim publica três cartas de alunos do Parque Infantil. Esses alunos têm 6 e 7 anos de idade e narram pequenas histórias com fundo moral.

Era uma vez um menino. Ele foi passear na floresta; andou, andou. Ele ia levando um machado nas costas. Ele achou uma porção de árvores, tirou o machado das costas e começou a quebrar as árvores. Aí, o menino foi indo, foi indo. Viu mais duas árvores. Cortou essas duas também. E foi, foi, até que chegou perto de uma cas. Quando estava bem pertinho, falou assim:

__ Oh! Esta casa está pra “mim morar”. Quem será o dono dela? Acho que é aquele moço que vem vindo ali.

Narração de vitorio P. Faé

(7 anos)

Era uma vez um macaco. Ele era muito levado. Um dia ele foi e achou uma onça. A onça falou assim: __ Você que ir na minha caça almoçar: Ele falou:

___ Eu vou. Tá muito bom. Você tem comida muito boa?

Narração de Osmar A. Filho

(7 anos)

Era uma vez um caçador.

Ele morava numa casa no mato.

Ele pegou a espingarda e foi caçar.

Quando chegou ouviu um barulho. Era um urso que estava ali pertinho. E ele hum! Matou o urso e fez um tapete da pele. Ai ele viu um passarinho na árvore. Teve pena e não levou ele para casa, e foi para casa dormir. Ele escutou um barulho. Era o irmão do urso que estava batendo na porta pedindo a pele do irmão.

Narração de Roberto R. Andrade.

(6 anos)

Na página 8, o tema são as “Horas de Recreação” que mostram pensamentos sobre a importância do período da pré-escola para as crianças e como deve ser o ambiente educativo dessas crianças. Além disso, a página conta ainda com uma poesia e diversas charadas.

1) A Idade pré-escolar é importantíssima na formação dos hábitos de ajustamento social e mental da criança.

2) A educação da criança deve ser ministrada de preferência no ambiente do lar.

Os filhos costumam ser o espelho dos pais.

Conselho aos pais

Não diga a uma criança, és mau, ou bobo, não sabes isto, não queres fazer isto.

Ela pode acreditar. Repeti-lhe em toda a ocasião oportuna és bom, és amável, és estudioso, sabes, podes.

Será para ele questão de amor próprio querer, poder e estudar (*O PARQUEANO*, PEDACINHO DO CÉU. Página, 08. 1952).

Nessa parte do boletim vê-se a importância da participação da família na construção dos hábitos das crianças e que a educação recebida nas instituições pré-escolares deve ser em conjunto com a família para que a criança venha a se desenvolver de forma mentalmente saudável. Além disso, a família deve incentivar os filhos a serem estudiosos e responsáveis.

Nessa mesma página do boletim consta uma poesia que, assim como os contos, foi escrita por uma criança do Parque, e uma charada que provavelmente foi elaborada também pelas crianças "parqueanas":

> Poesia
>
> SONHO
>
> Ontem sonhei que uma fada
>
> vinha bem devagarinho
>
> e me levava no colo
>
> por um bonito caminho
>
> Quando acordei vi que o sonho
>
> não era mentira não,
>
> Mariazinha me embalava,
>
> Bem junto do coração.
>
> Maria Cecília Paiva (10 anos) (O PARQUEANO, PEDACINHO DO CÉU. Página, 08. 1952).
>
> CHARADAS
>
> 1- O que é que pula, pula e vira do avesso?
>
> 2- Que é que quanto mais quente mais fresco fica?
>
> 3- Qual é a flor que é um sentimento?
>
> 4- Que é que pesa mais: um quilo de ferro, folhas sem ser árvore, título sem ser nobre e letras sem ser banqueiro?
>
> 5- Que é que pesa mais: um quilo de ferro ou um quilo de pena?
>
> 6- Qual o animal que se parece com um gato? (O PARQUEANO, PEDACINHO DO CÉU. Página, 06. 1952).

O que se pode dizer das práticas e ideias pedagógicas que eram realizadas nos Parques Infantis de Santos, é que os Parques tinham suas próprias características, e que essas características buscavam ensinar as crianças que frequentavam a instituição hábitos saudáveis e sociais. Além disso, aspectos da educação formal também estavam presentes, como é possível perceber nas atividades envolvendo a linguagem e escrita que são descritas por Diva e também presentes no boletim *O PARQUEANO*.

Toda a formação pedagógica de Diva Fialho contribuiu para que a inspetora organizasse os Parques Infantis de maneira a oferecer às crianças o que lhes era necessário para uma educação integral, que servisse não só para suprir as carências assistenciais, mas também para prepará-las para serem cidadãos capazes de se relacionar com o outro, sendo assim um bom cidadão, com a natureza e também com o mundo.

O interesse e a dedicação dada aos Parques pela inspetora fizeram com que a instituição tivesse grande atuação no município, oferecendo assistência à saúde de diversas categorias, atividades lúdicas e pedagógicas.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão de uma instituição que fornecesse uma educação integral vem desde sua origem, ainda quando os Parques eram Escola de Saúde - tendo em vista que as atividades ao ar livre e assistenciais, realizadas nos Parques Infantis, eram primordiais também às Escolas de Saúde.

Portanto, as fontes observadas até aqui nos revelam que a origem do primeiro Parque Infantil de Santos se deu a partir da Escola de Saúde fundada em 1931 pelo Rotary Club de Santos. Para a inauguração dessa Escola de Saúde o Rotary Clube precisou que estado de São Paulo autorizasse o seu funcionamento como consta no Jornal Diário Nacional de 1931, demostrando assim, que ambos mantiveram relações de interesses.

As relações entre o Rotary clube de santos e o governo aparecem em outro momento importante na história do primeiro Parque Infantil de Santos dessa vez quando a Escola de Saúde passa a ser organizado pela prefeitura de Santos em 1942.

Na relação mantida entre o Rotary Clube e poder público aparece Diva Fialho Duarte que participou inicialmente da Escola de Saúde do Rotary.

Os Parques Infantis de Santos desenvolveram práticas pedagógicas baseadas em ideias inovadoras, que diferiam das instituições existentes na época. Essas ideias tinham como base a educação em meio à natureza. As práticas eram diversas, e suas atividades estavam direcionadas a uma educação integral, visando um cidadão saudável e de formação moral.

As práticas realizadas na instituição foram de grande contribuição para a formação das crianças que a frequentavam. Pois, naquele período, a carência de uma educação que atendesse às necessidades de saúde e também de formação escolar era restrita aos setores sociais mais abastados da cidade.

Os Parques Infantis da cidade de Santos foram uma instituição de educação extraescolar, que pode ser considerada um modelo inovador para a educação infantil para a cidade de Santos daquele período. Inicialmente, surgiu para satisfazer uma necessidade social, já que havia uma preocupação em oferecer assistência à saúde e alimentação. Mas, junto com o atendimento assistencialista, estavam presentes diversas atividades

recreativas que contemplavam o desenvolvimento das crianças.

Nos Parques Infantis estavam contempladas a educação, a cultura e a saúde das crianças que lá frequentavam. Portanto, não devemos pensar que essa instituição foi apenas assistencialista só porque era uma instituição extraescolar. Com isso, essa instituição, com todas as suas peculiaridades, inaugurou a educação pré-escolar na cidade de Santos, direcionada para os filhos de famílias carentes e oferecida pelo poder público santista, ainda que inicialmente, tenha sido criada pelo Rotary Club de Santos. Esse ensino era alicerçado na cultura, nos cuidados e na educação.

Por fim, caberia considerar que, mesmo identificando aspectos do Parque Infantil Santista o propósito de controlar a população infantil, tirando-as do ambiente livre e colocando-as sob controle, há outros aspectos que precisariam também ser considerados, indicando que a Instituição que existiu no município de Santos também propiciou às crianças santistas uma educação extraescolar que oferecia cultura, educação e saúde.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos. “Fontes Documentais: Uso e mau uso dos arquivos”. In: Pinsky, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. São Paulo, Editora Contexto, 2011. 3ª ed., pp. 23-79.

BLOC, Marc. **Introdução a História**. Coleção Saber, Europa-América, 1941.

BANAT, Ana Kalassa El; NUNES, Luiz Antonio de Paula. “Santos - Jardim da Orla, referência urbana para a comunidade”. **Revista Paisagem e Ambiente**. São Paulo, v.15, pp. 81- 102, 2003.

DALLABRIDA, Norberto. “A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário”. Porto Alegre, v. 32, nº 2, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/ 5520/4015> Acesso: 22/02/2015.

DALBEN, A. 2009. **Educação do corpo e vida ao ar livre:** natureza e Educação Física em São Paulo (1930 – 1945). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2009.

DALBEN, A. “Notas sobre a cidade de São Paulo e a natureza de seus parques urbanos”. Universidade Estadual de Londrina. v. 8, n.2 [13], 2016.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2002.

FAUSTO, Boris. **Getúlio Vargas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FONSECA, Sérgio César da; FERREIRA, Débora Menengotti; PRANDI, Maria Beatriz Ribeiro. “O Departamento de Educação Física de São Paulo e a interiorização dos Parques Infantis: o caso de Ribeirão Preto”. **História e Cultura**, Franca, v. 4, n. 2, p. 237-261, set. 2015.

GONÇALVES, Alcindo, NUNES, Luiz Antonio de Paula. **O Grande Porto:** A modernização no porto de Santos. Santos: Realejo Edições, 2008.

GONÇALVES, Alcindo. **Lutas e sonhos:** cultura política e hegemonia progressista em Santos (1945-1962). São Paulo: Unesp, 1995.

GIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

KUHLMANN JR., Moysés. **Historiografia da educação:** relações sociais e grupos etários. Projeto de pesquisa (bolsa de produtividade CNPq). São Paulo: 2013.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil**. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação. Nº 14. 2000.

Laboratório de Informação, Arquivo e Memória da Educação (LIAME) da Universidade Católica de Santos. 2017.

Le Goff, Jacques. **História e Memória.** 5. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

MIRANDA, N. **O significado de um Parque Infantil em Santo Amaro.** São Paulo: Subprefeitura de Santo Amaro, 1938.

MIRANDA, N. **Origem e propagação dos Parques Infantis e parques de jogos.** São Paulo: Departamento de Cultura, 1941.

MIRANDA, N. **Recreação para a criança santista.** Departamento de Cultura de São Paulo, 1939.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974).** São Paulo: Ática, 1985. 5ª ed.

RAMOS, Maria Martha Silvestre. **História da educação infantil pública municipal de Campinas:** 1940-2010. Campinas: Millennium, 2010.

REIS, José Carlos**. Tempo, História e Evasão.** Campinas: Papirus Editora, 1994.

Rotary Club de Santos 90 anos 1927-2017. Publicação de comemoração dos 90 anos de existência.

SANTOS, Francisco Martins dos. **História de Santos.** Vol. 1. São Paulo: Empresa Graphica da Revista dos Tribunaes, 1937.

SAVIANI, D. "Instituições Escolares no Brasil. Conceito e Reconstrução Histórica". In: **Instituições Escolares no Brasil. Conceito e Reconstrução Histórica**. Editora Associados, 2007.

SOUZA, Rosa de Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil).** Coleção Biblioteca Básica de História da Educação Brasileira, Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa de Fátima de. **Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VENTURA, Magda Fernandes Garcia. **Mulheres Educadoras na Presidência da Associação Feminina Santista (década de 1930).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, 2016.

VILAS BOAS, Sérgio. **Santos:** O Centro Histórico, Porto e a Cidade. São Paulo: Horizonte Geográfico, 1965.

VINAGRE, Elizabeth da Silva Galastri. **Instituições para a educação da infância em Jundiaí (1880-1984)**. Itatiba, 2009. Dissertação de Mestrado em Educação (USF). 114 p.

CAPÍTULO 8

O PIBID E A CONTRIBUIÇÃO DA BRINQUEDOTECA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Érlley Makieli de Paula Oliveira Cunha
Universidade Estadual de Londrina
Londrina - PR
http://lattes.cnpq.br/9173324136704860

Giovanna Fiori Sanches
Universidade Estadual de Londrina
Londrina – PR
http://lattes.cnpq.br/0376622717066072

Loren Machado Caruzzo dos Santos
CMEI Laura Virgínia de Carvalho Ribeiro
Londrina – PR
http://lattes.cnpq.br/9307307505700156

RESUMO: Nosso objetivo é relatar atividades de estimulação ao desenvolvimento da aprendizagem dos bebês no primeiro ano de vida segundo a Teoria Histórico Cultural. Foram realizadas observações e intervenções propostas pelo Projeto da Brinquedoteca e por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) em um Centro Municipal de Educação Infantil de Londrina, em uma turma de berçário. Os autores da referida teoria, como MUKHINA, (1995) e PASQUALINI (2014), ressaltam que assim que nascem a criança é apresentada a um mundo de objetos e assim por meio deles começam suas descobertas, sendo o meio social e a intervenção do adulto que irá proporcionar seu desenvolvimento. Como resultados, percebemos que os professores da Educação Infantil precisam conhecer a fundo quais funções psíquicas estão presentes no primeiro ano de vida do bebê para que assim possa organizar de maneira eficaz seu trabalho.

PALAVRAS - CHAVE: Desenvolvimento infantil. Brinquedoteca. Berçário.

PIBID AND TOY LIBRARY'S CONTRIBUITION TO CHILD DEVELOPMENTIN THE FIRST YEAR OF LIFE

ABSTRACT: Our objective is to report activities to stimulate the development of learning in babies in the first year of life according to the Historical Cultural Theory. Observations and interventions proposed by the Toy Library Project and through the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) were carried out in a Municipal Child Education Center in Londrina, in a nursery class. The authors of that theory, such as MUKHINA (1995) and PASQUALINI (2014), point out that as soon as they are born, the child is presented with a world of objects and thus, through them, their discoveries begin, being the social environment and the intervention of the adult that will provide its development. As a result, we realize that Kindergarten teachers need to know in depth which psychic functions are present in the baby's first year of life so that they can organize their work effectively.

KEYWORDS: Child development. Toy library. Nursery.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo relatar atividades de estimulação ao desenvolvimento da aprendizagem dos bebês no primeiro ano de vida segundo a Teoria Histórico Cultural.

Na teoria Histórico-Cultural a cultura humana é tudo aquilo que o homem construiu, não somente objetos materiais, mas também objetos imateriais, como costumes, valores e atitudes. Para que o homem consiga se humanizar, ele precisa apropriar-se de toda esta cultura construída pelas gerações precedentes. (CUNHA, 2019). Sendo assim, a aprendizagem é um processo contínuo no qual todo indivíduo passa desde o nascimento.

A criança ao nascer precisa de estímulos e mediação de um adulto para que ela se aproprie do meio social e tenha acesso aos objetos da cultura. O primeiro ano de vida da criança é um momento marcado pela necessidade de atenção, cuidados e dependência de um adulto que organiza seu contato com a realidade e supri suas necessidades.

Foi desenvolvido por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), observações e intervenções junto ao Projeto Brinquedoteca no berçário em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na zona oeste de Londrina, com o objetivo compreender como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem dos bebês no primeiro ano de vida segundo a teoria Histórico Cultural. As atividades ocorreram de fevereiro a setembro de 2017 e, para esta análise foram elencadas 2 intervenções realizadas neste período.

2 | O PIBID COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

O PIBID é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência, em que como princípio o aperfeiçoamento da formação dos professores para a educação básica e oferece bolsas para alunos da graduação de licenciatura em parceria com escolas públicas da educação básica. (CAPES, 2017). O projeto tem como objetivo,

> [...] incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2017).

O PIBID participa no CMEI Profª Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro junto ao Projeto da Brinquedoteca, desde 2015, atendendo ao que se propõe o Projeto Político Pedagógico da instituição,

> O brincar é uma atividade fundamental para a construção de representações simbólicas do pensamento, entendendo que as significações inseridas nas brincadeiras infantis são expressões culturais que mobilizam tanto o desenvolvimento do imaginário da criança quanto o da construção de seu pensamento. Assim o brincar representa para a criança, a ponte entre a realidade e a fantasia no exercício de exploração e compreensão do mundo, promovendo a socialização. " (BRASIL, 2014, p.15)

Segundo o PPP do CMEI está previsto na RCNEI (BRASIL, 1998) que o professor deve mediar e organizar as brincadeiras, oferecendo materiais recicláveis, fantoches, fantasias e brinquedos, estabelecendo o tempo e o espaço para as crianças brincarem,

> Acreditando que o brincar é atividade fundamental para a criança aprender, no CMEI há espaços mais específicos para o brincar, sendo eles: o solário (a cada duas salas de aula), espaço com grama sintética onde há previsão de colocar o parque, uma brinquedoteca e variedade de jogos e brinquedos pedagógicos dentro da sala de aula. (LONDRINA, 2014, p.19).

O CMEI segue a linha de pensamento pautado na Teoria Histórico Cultural no qual princípio teórico tem como base o desenvolvimento humano, tendo as relações humanas uma grande relevância neste processo. Neste sentido, oferece momentos de estudos aos bolsistas do PIBID, para melhor compreender o desenvolvimento da aprendizagem infantil, e no caso deste relato, dos bebês.

A abordagem da Teoria Histórico Cultural acredita que a criança não nasce sabendo, ela aprende de acordo com suas vivências e experiências, com as pessoas que as rodeiam e com as atividades que exercem, sendo este processo chamado de humanização.

Após o nascimento o recém-nascido se insere em um mundo de objetos e de linguagem produzida pela humanidade ao longo da história até os dias de hoje, no qual traz a ele muitas descobertas e mudanças no seu desenvolvimento, por meio da mediação de pessoas mais experientes. Conforme Mukhina (1995) a criança,

> [...] de uma existência vegetativa em um ambiente relativamente constante (o organismo materno) ela passa, de uma para outra, para condições totalmente distintas, entrando no ambiente aéreo cheio de infinitos estímulos, no mundo no qual esse ser desamparado se transformará em indivíduo racional. (MUKHINA, 1995, p. 74).

A criança nasce com alguns mecanismos inatos que satisfazem suas necessidades biológicas, mas isso não é a base para seu desenvolvimento psíquico, já que o comportamento humano vai se formando de acordo com as vivências e relações. As funções inatas de comportamento da criança não são uma debilidade. De acordo com Mukhina (1995, p. 78),

> A particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento

> que caracterizam o homem. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias; se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos), que são a base do desenvolvimento psíquico.

Pode-se dizer que funções psíquicas é um conjunto de fenômenos psíquicos e processos mentais, e o homem dispõe da sua capacidade na captação e compreensão da realidade apresentada no ambiente. Para Pasqualini (2014, p. 6),

> A hereditariedade garante um aparato biológico [...] a partir do qual é possível desenvolver capacidades especificamente humanas, pois essas capacidades [...] na verdade são frutos de um processo histórico e cultural, não natural.

A criança precisa ser estimulada pois seu processo de desenvolvimento não é natural e para que suas funções psíquicas sejam formadas, é necessário que ocorram as influências direta dos adultos, da educação e do meio social, organizando, criando condições para seu desenvolvimento e transmitindo experiência social e cultural do mundo exterior.

O mundo exterior aparece para a criança no momento em que a passividade do recém-nascido transforma-se progressivamente em interesse receptivo, em que a criança manifesta atenção a estímulos sensoriais, aos próprios movimentos e ao próprio corpo, aos sons em geral e à presença de outras pessoas (PASQUALINI; EIDT, 2016), e neste instante o seu corpo e o mundo passam a ser interessantes para ela. Segundo Magalhães (2011), "O aumento do interesse da criança pelo mundo traduz-se também no início de suas atividades comunicativas". (p. 65).

Para que haja uma atividade comunicativa é necessário a presença de dois sujeitos, neste caso o bebê e o adulto. E no momento em que o adulto se comunica com a criança, logo ele passa a propiciar o desenvolvimento social e psíquico dela. (MAGALHÃES (2011). É importante destacar que as expressões comunicativas do bebê não são herdadas biologicamente, mas construídas socialmente, ou seja, estimuladas pelas interações que o adulto estabelece com ele, e gradativamente vão se construindo uma nova forma de relação entre o bebê e o adulto "[...] na qual ambos participam como sujeitos ativos. Se essas condições forem garantidas, se formará no bebê a atividade de comunicação emocional direta com o adulto" (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 12).

Esta comunicação emocional direta é tida como a atividade dominante da criança e garantirá a ela conquistas significativas e decisivas no seu desenvolvimento durante o primeiro ano de vida, na qual estas conquistas guiarão seu desenvolvimento psíquico, dando condições importantes para o seu processo de humanização. Esta humanização que, não se dá pelo processo genético, mas pela interação social. Assim, a criança precisa se apropriar do que já foi produzido historicamente pelos indivíduos e a comunicação é um destes elementos que precisam ser estimulados e transmitidos para ela.

De acordo com Pasqualini e Eidt (2016, p. 13), “Nesse período do desenvolvimento, a comunicação tem uma peculiaridade: trata-se, ainda, de uma comunicação de caráter fundamentalmente emocional, pois se reduz à expressão mútua de emoções que a criança e o adulto se dirigem um ao outro”, ou seja, trata-se de uma comunicação emocionalmente afetiva entre ambos. Nesta atividade é importante oferecer à criança um lugar de sujeito nesta interação e não como um objeto das ações do adulto. O desenvolvimento das funções psíquicas da criança será por meio da comunicação com o adulto, que também proporcionará à apresentação do meio social a ela e o acesso aos objetos da cultura.

A partir da introdução de objetos às crianças, os adultos devem estimular sua manipulação, exploração e imitação. No entanto, elas aprendem apenas a utilizar suas propriedades externas, agarrando, apalpando e movimentando os objetos como forma de manipulação primária. O adulto deverá conduzir uma atividade conjunta com a criança orientando seus movimentos, ações e mostrando-lhe as formas de como manipular os objetos.

Partindo das necessidades de se inserir e apresentar variados objetos as crianças pequenas e compreendendo a importância da manipulação dos mesmos para o desenvolvimento infantil, destacamos duas ações que foram organizadas pela professora supervisora do PIBID e pelas bolsistas atuantes da brinquedoteca para atender as crianças do berçário, no período de fevereiro a setembro de 2017 que buscaram entrelaçar os estudos realizados com a prática proposta.

No CMEI há uma sala de referência para os bebês onde são atendidos diariamente em sua rotina, a sala conta com banheiro para higiene das crianças, cadeiras de alimentação e berços para descanso. Os brinquedos estão dispostos na altura dos e pequenos, e uma vez por semana a brinquedoteca atende a turma dos bebês com duração de uma de hora de proposta, ao planejar esses momentos de brincadeira para as crianças, a professora sempre faz uma breve análise sobre como iremos apresentar esses objetos as crianças, qual espaço iremos usar e também o tempo para cada proposta, pois entendemos que o interesse por determinada proposta poderá ser curto e precisamos sempre tem uma outra opção. Também respeitando a rotina das crianças que durante o horário da brinquedoteca participam também do momento da colação que é um lanche entre a mamadeira e o almoço.

A primeira proposta foi a exploração de tecidos organizada na sala de referência, a sala ficou organizada com tecidos pendurados pela sala de diferentes formas e brinquedos que fazem sons para despertar o interesse das crianças, o espaço foi organizado e preparado intencionalmente para exploração das crianças, incentivamos as crianças e conduzimos a proposta com objetivo de ampliar o repertório das crianças em relação aos objetos que emitem sons e instigar a curiosidade e a atenção no momento de exploração dos tecidos. Dentro da proposta pudemos observar e analisar que a brinquedoteca contribui para o desenvolvimento dos bebês, como usar diferentes estratégias para instigar a manipulação de objetos, as crianças já haviam manipulado tecidos, mas não suspensos

então a organização diferenciado dos objetos, a percepção das crianças foi diferenciada e o interesse foi instigado. Foram observadas também a interação das crianças e o modo que manipulavam os objetos oferecidos, puxando os tecidos e passando por baixo.



Figura 1: Alunos do berçário durante uma experiência proposta pela brinquedoteca e estagiárias do PIBID

Fonte: Própria autora

A segunda proposta teve como objetivo explorar diferentes objetos de borracha, madeira, metal com texturas, tamanhos, formas, cheiros, cores e pesos diversos, ampliando as possibilidades de escolha, a tomada de decisões, além de estimular os sentidos.

Primeiramente selecionamos objetos a fim de montar o cesto do tesouro. Em um segundo momento organizamos o espaço de forma que as crianças tivessem livre acesso ao cesto dos tesouros. Em seguida colocamos o cesto no centro da sala, permitindo que as crianças se aproximassem livremente e escolhessem o objeto que quisessem explorar. Neste momento observamos e monitoramos as crianças, garantindo que todas participassem, sem interferir nas escolhas. A exploração ocorreu durante o tempo que considerarmos que as crianças estavam interessadas pela vivência. Procuramos trazer objetos que não são comuns no dia a dia da sala como cone de linha, presilha, escova, bob de cabelo, caixinha de anel, potes, pratos, colher de pau, bucha sintética, instrumento musical, maçã, limão, entre outros objetos com diversas texturas, cores, odores e peso para que explorassem e manuseassem.



Figura 2: Alunos do berçário durante uma experiência proposta pela brinquedoteca e estagiárias do PIBID

Fonte: Própria autora

Durante a proposta observamos que as crianças demonstraram total interesse com os objetos, exploraram e manusearam os objetos trazidos por nós cerca de 50 minutos, sendo incentivadas em todo o momento para que pegassem todos os objetos trazidos. Algumas crianças reconheceram a função social dos objetos, reproduzindo-a.

Em um momento uma criança descobriu por meio do cheiro que a maçã poderia comer, mas o limão não, então com nossos cuidados ela comeu alguns pedaços da fruta instigando a curiosidade de outros a morderem a fruta também. Fizeram do cilindro de papelão binóculo e alto falante, reproduzindo som, passaram o pente no cabelo, ficaram muito curiosos com a caixinha de anel que abria e fechava, querendo reproduzir o mesmo processo. Outra criança usou a colher de pau e o prato e reproduziu o momento da sua papinha por meio de movimentos de mexer a colher no prato e levar a colher até a boca, também utilizou a colher no prato como uma bateria, fazendo som com os objetos.

Estas atividades são planejadas e desenvolvidas semanalmente e continuarão até o final do PIBID que, para nós, expira em 2018.

3 | CONCLUSÃO

Dentre os estudos realizados, podemos considerar que a cultura tem o poder de revolucionar o psiquismo humano, modificando as determinações biológicas, mas não descartando. Para que as crianças desenvolvam suas funções psíquicas por completo, é necessário a mediação de um adulto para que ela se aproprie do meio social e tenha acesso aos objetos da cultura.

Neste período do primeiro ano de vida é necessário que o professor do berçário cante, conte história, leia livros para os bebês, antes mesmo deles fazerem o uso das palavras ou manifestarem interesse pelas atividades. O professor deve estar atento à emissão de sons do bebê, repetindo o som emitido por ele, como condição para que se mantenha interessado no desafio de emitir sons.

Estas experiências vividas neste período como bolsistas do PIBID, nos deram oportunidades de participar de diversas atividades e estudos que contribuem para nossa formação enquanto estudantes de Pedagogia. Estas intervenções que relatamos neste trabalho, podem, a princípio parecerem simples e corriqueiras, mas nos abriram a possibilidade de nos sentirmos professores, no qual nos foi dado a autonomia para elaboração das atividades realizadas.

REFERÊNCIAS

CAPES. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em: 15 de junho de 2017.

CUNHA, Érlley Makieli P. O. **O Fenômeno da medicalização/patologização nas Escolas Municipais de Londrina – Pr:** compreensão crítica subsidiada pelo aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural. 2019. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LONDRINA. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil Professora Laura Virgínia de Carvalho Ribeiro.** 2016.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise do desenvolvimento da atividade da criança no seu primeiro ano de vida.** 2011. 195 fls. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista – UNESP) Araraquara – São Paulo, 2011.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar** / Valeria Mukhina, tradução Claudia Berliner – São Paulo: Martins Fontes, 1995. – (Psicologia e Pedagogia).

PASQUALINI, Juliana Campregher**.** A gênese do humano no homem: cultura, educação e desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski. Palestra proferida no **I Ciclo de discussão dos fundamentos teórico-metodológicos da Escola de Vigotski.** Universidade Estadual de Londrina, 2014.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. **Periodização do desenvolvimento Infantil e ações educativas**. Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP Bauru: 2016, v. 1.

CAPÍTULO 9

O LUGAR DO PEDAGÓGICO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DE GESTORAS E PROFESSORAS

Data de aceite: 02/09/2021

Soênia Maria Fernandes
Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, integrante do FORGESB – Grupo de Pesquisa sobre Formação e gestão na Educação Básica (PPGE/UNESC).
Criciúma – SC
https://orcid.org/0000-0003-2984-6176

Antonio Serafim Pereira
Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC/Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Criciúma – SC
https://orcid.org/0000-0002-2608-7357

RESUMO: O estudo descrito neste trabalho buscou identificar e compreender o lugar do pedagógico nas ações básicas da equipe gestora de três de Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) de Criciúma/SC, na visão de suas representantes e professoras. Os dados obtidos a partir de entrevistas semi estruturadas permitiram identificar que o protagonismo das gestoras dos CEIMs está centralizado em atividades de cunho administrativo, em detrimento de atividades vinculadas ao processo pedagógico.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Infantil. Gestão Escolar. Pedagógico.

THE PLACE OF THE PEDAGOGIC AT PRESCHOOL EDUCATION MANAGEMENT: THE VISION OF MANAGERS AND TEACHERS

ABSTRACT: This study aimed at identifying and understanding the place of the pedagogic throughout basic actions of managing staff from three Preschool Education Centers (CEIMs) in the city of Criciúma/SC. Data from semi structured interviews allowed to identify that manager's protagonism is more centered on administrative activities to the detriment of activities related to learning process.

KEYWORDS: Preschool Education. School Management. Pedagogic.

1 I INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação brasileira, tanto a Educação Infantil como a gestão escolar vêm apresentando mudanças significativas em suas concepções e configurações teórico-práticas em decorrência das demandas dos diferentes movimentos sociais, políticos e educacionais deflagrados nos diversos momentos da vida nacional. As concepções de infância e, por extensão, as de Educação Infantil, foram se modificando, assim como as de gestão escolar vêm questionando a permanência histórica do caráter técnico, em seus pensamentos e ações, em defesa de uma gestão, que contemple a participação dos seus envolvidos nas discussões e decisões concernentes à garantia da oferta da educação

escolar com qualidade social. O que exigirá do gestor escolar, em particular da Educação Infantil, atenção especial às questões curriculares e pedagógicas, que fundamentam a função educativa da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o presente trabalho descreve o estudo, em três Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) de Criciúma/SC, desenvolvido com o objetivo de identificar e compreender como o caráter pedagógico se revela no cotidiano da gestão escolar, na visão de suas gestoras e professoras (uma diretora, uma auxiliar de direção, duas professoras, uma do segmento creche e outra da pré-escola, totalizando 12 participantes da pesquisa). Os dados obtidos, por meio de entrevistas semiestruturadas, foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2004), seguindo as etapas de pré-análise, exploração, inferência e interpretação do material informativo disponibilizado pelas participantes da pesquisa.

Primeiramente, se faz a contextualização teórica e legal da Educação Infantil no Brasil e se discute a expressão do pedagógico na gestão escolar, com especial destaque à Educação Infantil. Na sequência, descrevemos a análise e interpretação dos dados, problematizando, entre outras questões, a expressão do pedagógico revelado nas falas de gestoras e professoras pesquisadas.

2 | EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de 1996, muitos avanços foram percebidos na Educação Infantil. Dentre eles, Pereira; Teixeira (2002) destacam que a ênfase no aspecto pedagógico trouxe ressignificação no conceito de Educação Infantil. Para as autoras, quando a LDB referida, preconiza que o atendimento de crianças de zero a seis anos deve visar seu desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, propõe o redimensionamento na visão assistencialista e guarda da criança, pressupondo a ruptura da ideia de educação compensatória da pré-escola, vista, equivocadamente, como salvadora da escola e com a função de suprir as deficiências das crianças, especialmente, as oriundas de classes populares. Pontuam ainda que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, amplia "as obrigações do Estado para com a infância e demanda o estabelecimento de políticas públicas integradas que contenham metas para curto, médio e longo prazo" (PEREIRA; TEIXEIRA, 2002, p. 91).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) contribuem para essa ressignificação, ao proporem a articulação entre educação e cuidado, tendo os princípios éticos, políticos e estéticos como fundamentos para a elaboração da proposta pedagógica das instituições. As práticas pedagógicas que compõem o currículo da Educação Infantil devem amparar-se nos eixos norteadores *brincadeira e interação*. Assim, brincando e interagindo, a criança terá contato com os mais diversos tipos de experiências

(BRASIL, 2013).

As DCNEIs também dispõem que as crianças tenham experiências nas diferentes linguagens e formas de expressão, experiências artísticas, de contato e cuidado com a natureza nos aspectos de biodiversidade e sustentabilidade, experiências com as diversas tradições culturais brasileiras, experiências de movimento corporal e com os diversos recursos midiáticos. Enfim, experiências que promovam o conhecimento do mundo físico e social que as cercam, promovendo a curiosidade, a interação e a construção de sua autonomia e de sua identidade, a fim de que elas "reconheçam o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, que é amplamente marcada por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis." (BRASIL, 2013, p. 93).

Todavia, as práticas na Educação Infantil ainda permanecem ostentando o caráter assistencial e compensatório, influenciado por um contexto histórico, sociopolítico, cultural e institucional, que dicotomiza o cuidar e o educar. Segundo Flôres; Tomazzetti (2012), o perigo, neste sentido, está no fato de que uma pode incorrer no detrimento da outra. Se de um lado, há instituições que priorizam apenas o cuidar, enfocando ações referentes aos aspectos físicos das crianças, de outro, há as que promovem a escolarização precoce dos educandos. O equilíbrio dessas dimensões poderá advir de um gestor fortalecido nas concepções críticas de Educação Infantil e articulador na promoção de iniciativas pedagógicas que minimizem essa dicotomia.

Para Kramer (2000), precisamos de políticas e propostas pedagógicas para a infância que considerem o modo de pensar e de agir das crianças, suas necessidades e experiências. Nessa direção, a autora defende

> a concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2000, p. 5).

Tal posição implica que o educador centre sua prática pedagógica na criança, "compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto." (OLIVEIRA *et al*, 2012, p. 38), o que demanda a superação de concepções hegemônicas de criança, família e funções da creche e da pré-escola. No que se refere a esta última, Aquino (2009, p. 160) defende que é preciso "superar a concepção de pré-escola como arremedo da 'escola primária', voltada apenas para o ensino da leitura e escrita, a 'escola de ler, escrever e contar".

Em síntese, os profissionais e, principalmente, os gestores da Educação Infantil, precisam sustentar-se em uma proposta pedagógica cuja concepção de educação respeite e valorize as crianças, que a considere em sua inteireza.

3 I GESTÃO ESCOLAR E A EXPRESSÃO DO PEDAGÓGICO

A escola pública, por meio do acesso à apropriação do saber, atinge diversos grupos sociais e tem papel de fundamental importância na superação de desigualdades sociais. Portanto, o gestor escolar, deverá focar o trabalho escolar nos fins (apropriação do saber historicamente produzido) determinados para a instituição, contemplando, assim, os objetivos políticos.

Paro (2010) argumenta que o gestor exerce, no âmbito da administração, duas práticas indissociáveis: a prática administrativa – atividades-meio – e a prática pedagógica – atividades-fim. No entanto, o senso comum naturalizou a função do diretor com foco apenas ligada às questões de ordem administrativa e burocrática. Para o autor, como nas escolas públicas as atividades-meio são basicamente burocratizadas e as atividades-fim se desenvolvem sem objetivo determinado, explícito e consciente, o principal dever social da escola, que é garantir a qualidade de ensino, não se cumpre por completo. Os fins se perdem no decorrer do processo e as pessoas envolvidas (direção, pais e alunos) não se sentem mais responsáveis e partes integrantes desse todo. Desse modo, o pedagógico não tem lugar expressivo na gestão escolar.

Libâneo (2013) alia-se às ideias de Paro (2000) ao defender que, na articulação entre fins e meios, as práticas de gestão (organização) são meios, que precisam estar vinculadas diretamente a uma função educativa clara. Daí defender que o diretor escolar precisa assumir "responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos." (LIBÂNEO, 2013, p. 95-96).

Dessa maneira, segundo Paro (2000) e Libâneo (2013), tanto as atividades-meio quanto às atividades-fim devem se constituir em instrumentos que viabilizem alcançar resultados que garantem a educação escolar com qualidade social. Por isso, as atividades-meio não podem ter objetivos voltados a si mesmos, mas alicerçar-se em objetivos voltados à prática pedagógica, pois é esta prática que vai potencializar o alcance dos objetivos delineados pela instituição. Como diz Paro (2015, p. 25), é "o pedagógico que dá razão de ser ao administrativo, senão este se reduz à mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir."

A partir do pressuposto de que o administrativo não deve se impor ao pedagógico é na concepção de gestão democrática participativa, que o pedagógico tem maior possibilidade de expressão. Conforme Paro (2015), o gestor democrático tem conhecimento de que em suas ações as práticas administrativas desenvolvidas no interior da escola devem estar a favor das práticas políticas e estas somente se concretizarão com a participação da comunidade escolar na tomada de decisões da escola.

A discussão sobre as práticas administrativas e pedagógicas, segundo Paro (2000), está ligada ao papel da escola de formar sujeitos que interajam na sociedade, que

busquem seus direitos sociais e que potencializem uma transformação na qual as camadas trabalhadoras tenham espaços e voz no contexto social em que estão inseridas. Assim, "trata-se de cuidar para que a educação escolar se realize, na forma e no conteúdo, de acordo com seus interesses, o que exige a participação dos próprios usuários da escola pública nas decisões que tomam." (PARO, 2000, p. 43). Sem a participação e o olhar dos usuários, dificilmente os interesses da população serão atendidos pelo Estado.

Nesse sentido, Paro (2015) assevera que o gestor, enquanto mobilizador deve pensar em medidas que promovam a reflexão da prática pedagógica pelos educadores, por meio de "estudos em grupo, discussões em grupo da prática escolar de cada um, oferecimento de tempo, orientação constante, bem como condições de trabalho que viabilizem a concretização de tais práticas." (PARO, 2015, p. 112). Nesta perspectiva, é preciso, pois, refletir com a comunidade escolar que a escola não pode ser pensada a partir de objetivos imediatistas impostos pela lógica mercadológica (educação como serviço), mas pensar em assegurar aos seus sujeitos a apropriação do conhecimento produzido historicamente, mediante constante ressignificação (educação como direito).

Dessa forma, a prática política do gestor escolar, sobretudo na Educação infantil, será a referência básica para afiançar o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto da instituição e a atividade administrativa servirá, então, como prática mediadora para que se alcancem os fins políticos assumidos, ou seja, a apropriação crítica do conhecimento, historicamente, produzido.

4 I GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O LUGAR DO PEDAGÓGICO

Na gestão da Educação Infantil cabe ao diretor escolar conhecer as especificidades da instituição em que atua, bem como conhecer os atores que fazem parte desse processo. Segundo Kramer (2005), nas instituições de Educação Infantil, o cotidiano é repleto de diversas tarefas e problemas que afetam os profissionais, em especial o gestor escolar, tornando o trabalho ainda mais difícil. Um dos principais dilemas é que a figura do gestor é vista como um ator imprescindível para dar conta de resolver os conflitos e problemas cotidianos de várias ordens e deixar o clima harmonioso. A autora também destaca que o gestor da Educação Infantil precisa observar a si mesmo e observar o grupo de trabalho, pensando em cada um como um todo, ao mesmo tempo na particularidade de cada um. Sobre isso ressalta: "na gestão, conhecer as experiências de cada um é fundamental para construir a proposta pedagógica, organizar as rotinas, cuidar e educar." (KRAMER, 2005, p. 452).

Nos percalços do dia a dia do gestor escolar, Paro (2010) reforça as ideias de Kramer (2005), apontando que, além dos conflitos cotidianos, os gestores lidam diariamente com afazeres de ordem administrativa com "número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizadas, desvinculados da realidade e inadequados à solução

de problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar." (PARO, 2010, p. 196). São afazeres importantes, mas que deveriam apenas subsidiar e mediar o trabalho pedagógico.

Se na escola de Educação Infantil, como na dos anos iniciais do Ensino Fundamental, devem ter a oportunidade de vivenciar experiências que contribuam para sua formação humana, o gestor da Educação Infantil deve compreender que, além dos aspectos administrativos e assistenciais necessários ao cuidar, os aspectos em relação ao educar devem subsidiar seu trabalho. Nessa perspectiva, o lugar do pedagógico ultrapassa o universo da sala de sala de aula e perpassa todos os espaços da escola. Na visão de Paro (2000), as atividades-fim, ou seja, o pedagógico deve estar presente na gestão escolar. Pelo pedagógico, o gestor poderá garantir, na instituição em que atua, uma concepção de Educação Infantil firmada nos princípios da educação como exercício do poder, enquanto luta pelos direitos sociais.

Se o que se objetiva para a escola é a qualidade de ensino, entendendo que isso seja formar para uma sociedade mais justa e igualitária, é na etapa da Educação Infantil que se inicia esse processo de mudança. A instituição de Educação Infantil é mais um espaço educativo, que carrega a intencionalidade de formar pessoas para interagirem na sociedade, reivindicando seus direitos.

Nas ações cotidianas do gestor, as preocupações com a infraestrutura, com os recursos financeiros, com os afazeres burocráticos e com as relações estabelecidas dentro e fora da escola devem ser permeadas de intencionalidade pedagógica, pois é por meio das ações pedagógicas que se potencializa e se revela o caráter político da instituição escolar.

Sendo assim, não se pode dissociar a concepção de gestão escolar democrática participativa da concepção de Educação Infantil com enfoque crítico e educativo (LIBÂNEO, 2013). haja vista que ambas ancoram-se na mesma concepção de educação, que concebe a criança não apenas como reprodutora de um saber constituído culturalmente, mas que seja problematizadora e produtora de um saber também seu, considerando os limites e possibilidades, no campo sociopolítico e cultural, para fazê-lo.

Assim, espera-se que, fundamentado nessa concepção de educação, o gestor contribua, com os demais profissionais da escola, para o desenvolvimento da criança e potencialize o conhecimento e a construção da cidadania. Flôres; Tomazzetti (2012) destacam que os gestores da Educação Infantil têm grandes responsabilidades em vista de que

> A Educação Infantil se constituiu em um espaço de descoberta do mundo para as crianças, a responsabilidade com que é desenvolvida tem fundamental importância e demonstra o comprometimento com a educação. Os gestores necessitam ter clareza sobre estes aspectos que se entrelaçam nas suas práticas. (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012, p. 11).

A gestão da Educação Infantil tem característica peculiar por ser um segmento de ensino com características também peculiares. Como a Educação Infantil se fundamenta no cuidar e no educar. Inevitavelmente, o cuidar não deve ser desconsiderado no dia a dia do gestor, que precisa se preocupar com a segurança, o cuidado e o conforto de crianças de zero a cinco anos para além da visão assistencialista, mencionada anteriormente. Por conseguinte, precisa ser o mobilizador e articulador que potencializa a desconstrução dessa visão, baseando-se na gestão democrática participativa para discuti-la e questioná-la. Para isso, os gestores necessitam destinar boa parte de seu tempo às atividades pedagógicas. Como está a situação dos gestores da Educação Infantil neste aspecto? É o que veremos no tópico seguinte.

5 I A VISÃO DE GESTORAS E PROFESSORAS

A seguir, apresentamos a análise das falas das gestoras e professoras pesquisadas realizada com vistas a atingir os objetivos do estudo empreendido.

Importa enfatizar que, nas entrevistas com as participantes da pesquisa, foram abordados os seguintes aspectos: a) descrição das atribuições que as gestoras praticam no dia a dia; b) opinião das entrevistadas sobre quais são as atribuições mais significativas das gestoras; c) opinião das entrevistadas sobre quais atribuições das gestoras poderiam ser dispensáveis. Dos dados originados, definimos as seguintes categorias de análise: a) ações pedagógicas; b) ações administrativas; e c) ações relacionais, a partir dos núcleos de sentido evidenciados nas entrevistas.

As ações pedagógicas dizem respeito às ações dos gestores diretamente ligadas ao processo educativo do CEIM. A partir dessa categoria, identificamos os núcleos de sentido, a saber: ações vinculadas (ligam-se diretamente ao pedagógico) e ações associadas (não se ligam diretamente ao processo ensino-aprendizagem, mas contribuem como meio para obtenção dos objetivos educacionais).

As ações administrativas referem-se às ações do gestor relacionadas à manutenção e infraestrutura dos CEIMs, como: espaço físico, materiais de expediente, alimentação, estrutura do prédio escolar e outros. Também se referem ao aspecto financeiro (recursos recebidos pela escola e que são geridos pela equipe gestora) e ao aspecto burocrático (documentações da escola, procedimentos, cadastros etc.). Dessa forma, os núcleos de sentidos evidenciados nessa categoria foram: financeiro, burocrático e infraestrutura.

A categoria ações relacionais compreende a forma com que a equipe diretiva se relaciona com a comunidade escolar (pais, professores, crianças e Secretaria Municipal de Educação - SME). Seus núcleos de sentido são: normas e regras, integração, relacionamento interpessoal e atendimento.

Descritas as categorias de análise, passamos, então, à análise propriamente dita das ocorrências contidas no conteúdo das entrevistas. Destas, 55% referem-se às ações

administrativas (burocráticas, infraestrutura e financeiras), 26% referem-se às ações pedagógicas e 19% às ações relacionais.

O considerável valor atribuído ao aspecto administrativo vai de encontro aos argumentos de Flôres; Tomazzetti (2012, p. 15) que dizem que "é inconcebível que as instituições educacionais sejam ainda orientadas através do enfoque da administração que considera os indivíduos como componentes de uma máquina controlada de fora para dentro de maneira vertical."

Nas ações administrativas, o sentido mais evidenciado na fala das professoras e das gestoras foi o burocrático. Este sentido se configura pela demanda de serviços enviados pela Secretaria Municipal de Educação de Criciúma/SC (SME), matrículas, ponto do pessoal, cadastros, solicitações de materiais diversos e contratação de funcionários. Tal aspecto, segundo uma das professoras entrevistadas, poderia ser dispensável, como segue:

> É difícil dizer o que não precisaria. Ainda considero muita burocracia, esses programas de educação que vem para as escolas estarem, desmembrando isso. Isso deveria ficar um pouco mais a cargo da Secretaria de Educação e não tão em função da escola, porque já sobrecarrega muito mais o trabalho delas. São programas que deveria ter outra pessoa responsável e não a escola diretamente.

Em relação à infraestrutura, as professoras pouco se referiram às ações a ela pertinentes, no entanto, as gestoras, as mencionaram muito expressivamente. Isso talvez se deva ao fato de que as ações desenvolvidas pelas gestoras referentes à infraestrutura, sejam pouco percebidas pelas professoras, por dois motivos: por desconhecê-las no conjunto das ações das gestoras, ou por considerá-las pouco relevantes. Guardadas as devidas proporções de ocorrências entre os dois grupos pesquisados, as ocorrências destacadas, tanto na fala das gestoras, como das professoras referem-se à mesma preocupação: organização, estrutura e compra de materiais.

Tanto na fala das gestoras quanto na fala das professoras, as ações vinculadas ao pedagógico se sobressaíram às ações associadas. No entanto, as ações vinculadas se configuram pelo suporte, orientação, assessoria, controle e supervisão, como pode ser lido na fala da gestora:

> Estar ajudando os professores nas dificuldades deles. Orientando... orientando eles, porque se tu não está ali ajudando o professor e orientando, tem professor que se acomoda.. Então, temos que estar sempre ali, dando um toquezinho. Vamos arrumar aqui, que aqui não está legal. Vamos mudar essa atitude. Tu tens que estar sempre atenta nas atitudes do professor, do estagiário também.

Em relação às ações associadas ao pedagógico, gestoras e professoras indicaram: aquisição de material didático, preocupação com os espaços de aprendizagem e organização dos espaços e tempos. Nessa perspectiva, segundo Paro (2000), essas

atividades se caracterizam como atividade-meio (solicitar recursos, materiais didático-pedagógicos, contratação de funcionários, merendas etc.) e, por isso, estão associadas ao pedagógico, na busca da obtenção de fins educativos do CEIM. A fala de uma professora serve para ilustrar tais ações: “O que a gente pede, elas sempre estão prontas para ajudar, de uma forma ou de outra, comprando materiais, vendo os horários”.

As ações referidas acima reafirmam o argumento de Paro (2015, p. 20) de que é preciso “captar o que há de administrativo no processo pedagógico” e utilizar os recursos do aspecto administrativo como meio para alcançar os objetivos pedagógicos. Na articulação entre administrativo e pedagógico, o autor considera que o administrativo no âmbito escolar também pode ser um meio para realização do fim. Assim, “não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico.” (PARO, 2015, p. 27). O pensamento contrário tem levando as pessoas a julgarem que o administrativo inviabiliza o pedagógico, confundindo administrativo com o burocrático, em seu sentido negativo.

A fala de uma professora: “elas estão sempre correndo e assim bem ocupadas, mas a hora que a gente senta pra conversar é o mais significativo; que a gente vê que elas estão nos dando apoio”, demonstra que as docentes percebem que as gestoras estão, quase sempre, assoberbadas de tarefas, atendendo à comunidade e preocupadas com a infraestrutura do prédio escolar, dificultando, dessa maneira, a assessoria pedagógica.

O olhar das professoras sobre as ações administrativas desempenhadas pelas gestoras reafirma os argumentos de Flôres; Tomazzetti (2012, p. 11) ao pontuarem que o gestor escolar deixa às margens os aspectos pedagógicos quando se vê obrigado a focar seu trabalho na burocracia, “centrada na operacionalização de tarefas de cunho administrativo, em prol de prover as condições financeiras e materiais para instituição”.

Nas ações relacionais, o sentido de atendimento se sobressaiu, tanto na fala das professoras, quanto na fala das gestoras, referindo-se ao atendimento dos pais, funcionários, crianças e SME.

Pela fala das entrevistadas, o atendimento aos pais corresponde ao repasse de recados, convocações para reuniões, colaborações e ações voluntárias para atender às necessidades do CEIM como: serviços de mão de obra, ajuda em festas com fins lucrativos, contribuição em dinheiro, etc. O atendimento às crianças configura-se pela proteção e preocupação com seu bem-estar e o atendimento aos funcionários diz respeito à orientação sobre a postura do profissional, dúvidas, conselhos e auxílio.

Ainda sobre as ações básicas da gestora, uma professora relatou que: “tem a questão dos horários que são encaminhados para os pais, os bilhetes, para eles também estarem se organizando.” Essa passagem demonstra que o atendimento aos pais pode estar destinado ao repasse de informações sobre a rotina do CEIM. Além dessa, a fala a seguir de uma professora, revela que o atendimento aos pais também serve para a resolução de eventuais conflitos: “Estar chamando (a gestora) a família para conversar, quando tem um problema, até que aqui se tem bem pouco porque a Educação Infantil se

tem bem menos".

Também se evidenciou que a comunidade está a serviço da escola, não numa relação dialética de tomada de decisões, mas numa relação de colaboração, de prestação de serviço e de assumir responsabilidades que deveriam ser do Estado, fragilizando o caráter democrático da gestão. Paro (2000) destaca que "no caso da escola, se estamos preocupados com fins educativos, ou seja, de constituição de sujeitos históricos, a forma de atingi-los deve ser, necessariamente, consonante com esses fins, o que exige uma administração escolar democrática." (PARO, 2000, p. 61). Ainda de acordo com o autor, não se pode buscar os fins, ou seja, o alcance dos objetivos educativos, se a concepção de gestor não for democrática, uma vez que o ato de administrar não está ligado apenas a delegar funções e fiscalizar o trabalho do outro, mas acima de tudo, a alcançar os fins educacionais.

Foi também possível perceber que nas falas das gestoras e professoras, ora o protagonismo do gestor está centrado nos trabalhos burocráticos e no cumprimento de tarefas (por vezes, enviados pela SME), ora ligado às questões pedagógicas, ora centrado nas estratégias para resolver os problemas de infraestrutura do CEIM, convocando reuniões e preparando festas e eventos para arrecadar fundos.

Também se constatou que as gestoras demonstram frustração em não conseguir atender às professoras como gostariam, nem dar o apoio pedagógico de que necessitam devido à sobrecarga de outras funções que exercem.

Importa sublinhar, no entanto, que isso decorre por vários motivos, dentre esses: as imposições do sistema e o poder do instituído, como, por exemplo, das políticas de descentralização de gestão da educação regidas sobre os princípios do mercado, que dão ênfase aos resultados, à eficiência e ao gerencialismo, que tomaram o diretor escolar como responsável único pelas mazelas da escola e que, por conseguinte, intensificaram sua carga de trabalho, levando-o a buscar parcerias em ações voluntárias para ajudar a resolver os eventuais problemas da escola.

Para Kramer (2007), o gestor da Educação Infantil é desafiado a lidar com as adversidades encontradas no dia a dia do CEIM. Por isso, é importante que exerça a gestão com fundamento teórico claro e consistente. No entanto, pelas entrevistas, foi possível perceber que as gestoras não têm uma concepção de gestão bem definida. Esse fator pode ser um dos motivos pelos quais ainda sejam protagonistas de uma gestão centralizada nas atividades-meio, ou o que é pior, em atividades que não estão voltadas aos objetivos políticos e pedagógicos dos CEIMs. A falta de clareza da concepção de gestão que embasa seu trabalho pode esta condicionada ao processo de formação inicial e continuada do gestor escolar.

De modo geral, ao comparar a visão das gestoras e das professoras, evidenciou-se uma variação de frequência (quantitativa) que merece registro. Pela fala das professoras, as ocorrências mais frisadas referem-se às ações pedagógicas, seguidas das relacionais

e, por último, das administrativas. Na visão das gestoras, as de ordem administrativa ganharam maior relevo, seguidas das relacionais e com número menor de ocorrências, as de caráter pedagógico. Tal variação pode se justificar pelo fato de que gestoras e professoras, influenciadas pelas demandas do trabalho que desempenham, expressaram aspectos mais marcantes relacionados à particularidade de seus ofícios. Cabe salientar, que apesar dessa variação, o sentido do pedagógico é basicamente o mesmo: condiz com a ideia de necessidade de apoio e assessoria dos gestores aos professores. A intervenção do gestor no processo de reflexão do professor sobre a prática docente aparece ausente no discurso de ambos.

Para Gómez (2000), a reflexão crítica do professor sobre o seu trabalho permite a reconstrução da sua experiência, a reconstrução de si próprio como professor e a reconstrução dos conceitos e pressupostos básicos de ensino. No entendimento do autor, a atuação reflexiva desse profissional “facilita o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo.” (GÓMEZ, 2000, p. 373). Nessa compreensão, o gestor escolar pode ser considerado um agente facilitador, à medida que ofereça subsídios teóricos e práticos capazes de produzir ressignificações importantes para o redimensionamento do trabalho educativo dos profissionais do CEIM.

Para tanto, as ações pedagógicas na gestão escolar, para além de sugestões de atividades e de *como fazer* devem organizar/implementar espaços de estudo, discussão e proposição coletiva para que possam, entre outras coisas, qualificar o projeto político pedagógico (PPP) em seus propósitos, fortalecendo seu caráter democrático e evitando que se reduza a simples dispositivo prescritivo e burocrático pensado por uns poucos a serviço de outros poucos.

6 | CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida buscou responder a seguinte questão: Como a ação pedagógica se revela no cotidiano do gestor dos CEIMs de Criciúma/SC? Os dados a que tivemos acesso, no entanto, nos permitiram identificar que, na fala de professoras e gestoras, as práticas administrativas estão, massivamente, mais presentes na gestão escolar que as ações pedagógicas. Também se percebeu que grande parte das ações de caráter administrativo não se caracteriza como atividades-meio, mas como atividades com objetivos voltados a si mesmos. Isso revela que a ação das gestoras pesquisadas está mais centrada nas atribuições burocráticas, no cumprimento e na execução de tarefas e nas ações voltadas a melhorias na infraestrutura dos CEIMs, o que as leva a buscarem recursos financeiros por meio de colaborações dos pais e ações de voluntarismo.

Pelo exposto, pode-se afirmar que o pedagógico não tem lugar expressivo nas ações das gestoras revelado em suas próprias falas. As atribuições técnico-burocráticas, que deveriam ser apenas meios para se chegar aos fins, são as que mais se sobressaem

na gestão escolar dos CEIMs. Tal situação pode estar ocorrendo por alguns motivos, dentre os quais podemos citar: grande demanda de atribuições burocráticas envidadas pelos órgãos superiores; cumprimento de ordens, normas e tarefas vindas de cima para baixo; acúmulo de funções que a gestora exerce; pouca agilidade no atendimento da SME às solicitações das gestoras, principalmente no que se refere à assessoria pedagógica e infraestrutura; falta de formação inicial acadêmica específica na área da gestão escolar e formação continuada com momentos de reflexão; concepção de gestão construída no empirismo, isto é, elaborada pelo gestor na vivência de seu próprio cargo.

É mister, pois, desconstruir a cultura do gestor burocrático autoritário e, ao mesmo tempo, submisso às determinações do poder constituído, pela reconstrução de uma outra cultura promotora de espaços coletivos de reflexão com força para ameaçar/questionar as formas hegemônicas de gestão centralizadas que operam ocultas numa democracia sob disfarce.

A reflexão e a discussão podem promover o redimensionamento da ação pedagógica na gestão limitada à ajuda e ao suporte aos professores em suas necessidades. É preciso ir além, promovendo a participação dos envolvidos no CEIM (pais, professores, equipe gestora, crianças) para proporcionar a busca por alternativas e reivindicar junto ao poder público melhores condições de trabalho e mais recursos didáticos e pedagógicos que contribuam e enriqueçam o trabalho pedagógico. Para isso, não se pode desconsiderar a participação, inclusive das crianças que mesmo pequenas podem contribuir do seu ponto de vista.

O gestor desta etapa precisa mobilizar ações pedagógicas que ofereçam à criança aquilo que lhe é de direito, ou seja, a apropriação do conhecimento por meio de atividades dinâmicas, lúdicas, que provoquem sua curiosidade, que respeitem sua história, sua cultura e, principalmente, que respeitem sua infância.

É necessária e urgente a discussão sobre o trabalho do gestor na Educação Infantil, pois se a dimensão pedagógica for preterida, seja pela demanda de trabalho administrativo ou por concepções naturalizadas, também será preterida a formação de sujeitos que no futuro poderão agir e intervir em suas realidades, na busca por direitos e por uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de. Desafios para a efetivação do direito à educação para a pequena infância. In: VASQUES, C.K.; SCHLICKMANN, M.S.P.; CAMPOS, R. (Orgs.). **Educação e infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 149-168.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Governo Federal, 1996. Disponível em: <http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 80- 100, 2013.

FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A gestão na educação infantil: concepções e práticas. In **4º. Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul** (ANPED Sul), 29 de jul. a 01 de ago. Caxias do sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2689/343>. Acesso em: 04 jul. 2014.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. A função e formação do Professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 354-379.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In **Seminário Internacional OMEP**. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século. Jul. 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/41/43>. Acesso em: 02 fev.2016.

KRAMER, Sônia. (Org.). **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100157420070002000010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 mai. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2013.

OLIVEIRA, Zilma R. de et al (orgs.) **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Ed. Biruta, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Ática, São Paulo 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo, Cortez, 2015.

PEREIRA, Eva W.; TEIXEIRA, Zuleide A. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2002, p. 87-109.

CAPÍTULO 10

A RELAÇÃO CURRÍCULO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS NO DISTRITO FEDERAL

Data de aceite: 02/09/2021

Gilcéia Leite dos Santos Fontenele
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF)

RESUMO: O interesse em realizar essa investigação surgiu durante o meu curso de mestrado, no qual o estudo do currículo me provocou e inquietou, me levando a realizar essa pesquisa. O seu objetivo visa: analisar a relação entre o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e tem como procedimento de pesquisa a revisão bibliográfica no caderno dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF em articulação com as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo. Primeiramente, o tema é tratado teoricamente à luz de estudiosos sobre o currículo e organização do trabalho pedagógico e, finalmente, é realizada a análise propriamente dita. Essa pesquisa elucidou pontos comuns entre os dois documentos estudados e destacou a importância da efetivação do currículo articulado ao projeto político-pedagógico para que haja uma possível construção de um trabalho escolar comprometido com as aprendizagens dos estudantes e com a educação de qualidade. Reforçou, também o significado do trabalho coletivo e sua importância para a organização do trabalho pedagógico, assim como das coordenações pedagógicas como espaço de planejamento em equipe e a necessidade da construção de um projeto político-pedagógico a ser efetivado em consonância com o currículo escolar.

PALAVRAS - CHAVE: Currículo em Movimento da SEEDF. Diretrizes para o 3º Ciclo. Trabalho Pedagógico

1 I INTRODUÇÃO

> “... Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Paulo Freire).

Inicio este texto com esta epígrafe, que destaca que ensinar está além da transmissão de conhecimentos e por acreditar que aprender e ensinar envolve uma “construção” permanente, uma interação dialética entre quem ensina e quem aprende, por reconhecer que na busca do conhecimento, os sujeitos, em conjunto, são capazes de criar possibilidades para a produção e construção do saber, como salienta Paulo Freire.

Vale lembrar que, depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, têm ocorrido mudanças no campo educacional, as quais podem vir a

afetar, diretamente, a educação pública e de qualidade como um direito de todos. Um exemplo disto foi homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017, que muito antes de ser aprovada, começou a ser questionada por estudiosos da área da educação, principalmente, por indicar uma pedagogia trilhada aos moldes das habilidades e competências, ou seja, um possível retrocesso na educação nacional, podendo vir a "impactar negativamente no trabalho pedagógico desenvolvido na escola básica, em decorrência, no ensino fundamental". (MORATO SOARES; FERNANDES 2018, p.88).

Diante desse cenário, surgiu este estudo que visa responder ao questionamento: *Qual a relação o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo?* Nesta direção, esse escrito visa: *analisar a relação entre o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo.*

A análise realizada se baseia na perspectiva qualitativa, um tipo de pesquisa, interpretativa (Creswell, 2007), buscando os aspectos norteadores do Currículo da SEEDF - Caderno dos pressupostos teóricos (2014a), articulados às Diretrizes Pedagógicas[1] para a Organização Escolar do 3º Ciclo[2] (2014b), a qual estabelece as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas turmas do 6º ano ao 9º ano, anos finais do ensino fundamental.

2 | O CURRÍCULO

Nesse estudo, o currículo é entendido como uma das bases para o trabalho escolar, para a práxis[3]pedagógica, pois envolve as atividades de planejamento, definição de objetivos, métodos, avaliação, dentre outros, perpassando por todo processo *ensinaraprender[4].* Como salienta Cury (1985, p. 111), "o currículo é o meio relevante para a consolidação da função política na educação, manifesta ou não, sendo um instrumento que responde ao *o que fazer* para atingir determinado objetivo." Desta forma o currículo está para além da relação de disciplinas justapostas e conteúdos a serem trabalhados na escola, isso por conter um lado político voltado à formação humana e cidadã, o que pressupõe transformação dos sujeitos que ensinam/aprendem (CURY, 1985).

Desta maneira, currículo possibilita um duplo sentido, uma contradição, pois ao mesmo tempo, que está ligado aos fatores sócio-econômico-culturais, representando uma

1 A SEEDF conta com as Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar do 3ºciclo, que têm por objetivo estabelecer orientações para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dessa etapa de ensino.
2 Os ciclos no DF apresentam a organização: 1º ciclo (educação infantil); 2º ciclo (1º bloco, 1º ao 3º ano – Bloco Inicial de Alfabetização, 2º bloco – 4º e 5º anos) e 3º ciclo (1º bloco, 6º e 7º anos e 2º bloco, 8º e 9º anos), sendo que se admite a retenção dos alunos no final de cada ciclo (3º, 5º, 7º e 9º anos). (DISTRITO FEDERAL, s.d.).
3 Práxis é um termo utilizado por Vázquez (1969, p.223), que pressupõe a união da teoria e da prática. Nessas condições, o autor salienta que a prática e teoria são indissociáveis, uma completa a outra, pressupondo uma transformação do real.
4 Utilizo o vocábulo ensinaraprender por acreditar que estas duas ações ocorrem de maneira dialética e inseparáveis, porém, destaco que conservo a escrita ensino-aprendizagem, quando me refiro aos autores estudados.

comunidade, pode, também, por meio dos conteúdos desenvolvidos, reforçar a hegemonia[5] de classes, favorecendo a perpetuação da divisão social existente na sociedade. Diante disso, é possível compreender que o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus estudantes não é neutro, pois de alguma forma, os currículos escolares irão refletir o conflito de interesses existentes na própria sociedade, assim como a manutenção dos valores dominantes que subjazem os projetos educativos escolares. (SACRISTÁN, 2000). Desta forma, é possível compreender que "o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado" (SILVA, 2011, p. 46), mas sim um dos mecanismos de manutenção de poder, capaz de transmitir, aprovar e consolidar a ideologia da classe dominante.

Seguindo este entendimento, Sacristán (2000, p. 26) destaca, também que "o currículo [sempre] acaba numa prática pedagógica", portanto, "são poucos os fatos da realidade escolar que não têm "contaminações" por alguma característica do currículo." (Idem, p. 26). Nesse sentido, o verdadeiro currículo é aquele que apresenta o contexto social, cultural, econômico, político e pedagógico, retratando a realidade em que se desenvolve.

Porém, o currículo precisa ser visto para além de um composto de disciplinas, suscitando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico interdisciplinar[6] capaz de romper com as "fronteiras entre as disciplinas" (SANTOMÉ, 1998, p. 44), um composto integrado, em que os conteúdos estão inter-relacionados entre eles mesmos, com os interesses dos estudantes e com as demandas existentes na própria sociedade. (LOPES E MACEDO, 2011).

Cabe abrir parênteses para comentar que um dos pontos positivos da prática interdisciplinar é a união do grupo no sentido de desenvolver "experiências reais de trabalho em equipe" (SANTOMÉ, 1998, p. 66), as quais poderão facilitar a transformação das metodologias de ensino-aprendizagem, como também, a união dos profissionais da educação no sentido mais colaborativo.

Assim, por meio de ações colaborativas é possível organizar o trabalho pedagógico escolar de maneira mais dinâmica e menos laboriosa, sendo capaz do desenvolver os conteúdos do currículo prescrito[7] de uma forma mais integrada e menos estanque. Pois "planejar a prática é mais amplo do que atender aos objetivos e conteúdos do currículo, pressupõe, preparar as condições para que o desenvolvimento do currículo aconteça." SACRISTÁN (2000, P. 282). Porém, é importante favorecer meios para que haja a articulação entre as intenções definidas no currículo, as ações desenvolvidas na escola e a relação teoria e prática.

Outra questão que merece atenção é a substituição do currículo pelo livro didático,

5 Termo elaborado por Gramsci (1999), que pressupõe o domínio ideológico de uma classe social sobre as outras.
6 Nesse contexto, a interdisciplinaridade é entendida como "[...] a interação de duas ou mais disciplinas, que vão se intercomunicar para um enriquecimento recíproco", (Santomé, 1998, p. 73).
7 O currículo prescrito é um currículo que é definido previamente, envolve a orientação dos conteúdos, principalmente em relação à escolaridade obrigatória, aspectos que servem de referência na ordenação curricular e o ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, entre outros. (Sacristán, 2000)

no qual o professor pode torna-se mero gestor de atividades guiadas pela sequência de tarefas propostas pelos livros-texto, é como receber o planejamento em "pacotes prontos" para serem executados (SACRISTÁN, 2000). Neste contexto, dificilmente será possível separar as funções de planejamento e prática pedagógica (execução), o que, possivelmente, poderá corroborar com a desprofissionalização docente e com o trabalho pedagógico alienado[8]. Nessa direção, Silva (2007) destaca que a alienação docente pode gerar duas categorias de profissionais, os que pensam e os que o executam o trabalho pedagógico, o que possivelmente poderá favorecer a desarticulação entre teoria e prática.

Se opondo à desprofissionalização docente, Sacristán (2000), afirma que o planejamento e o domínio das ações desenvolvidas na sala de aula são elementos importantes para o desenvolvimento da profissionalização, podendo colaborar com a organização social do trabalho docente, porém, não se pode perder de vista o planejamento coletivo como um facilitador para a real efetivação do currículo. E é nesse sentido que o trabalho interdisciplinar ganha força, quando vem possibilitar uma ação integrada dos profissionais que atuam na organização do trabalho pedagógico escolar.

Em linhas gerais, é possível entender que currículo, planejamento e ação do professor são categorias dialéticas que contribuem para que o trabalho pedagógico aconteça. Nessa perspectiva, o desenvolvimento curricular envolve variados temas, como: a organização escolar por níveis e modalidades; os métodos pedagógicos; a formação docente, a seleção e a profissionalização dos professores, entre outros (SACRISTÁN, 2000) são temas serem considerados no âmbito dos sistemas de ensino e das instituições escolares, por estarem ligados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A próxima seção, é dedicada à definição de trabalho pedagógico e sua caracterização na perspectiva dos ciclos para as aprendizagens, organização escolar implantada no ensino fundamental em toda a rede pública de ensino do Distrito Federal desde 2018.

3 | O TRABALHO PEDAGÓGICO E TRABALHO PEDAGÓGICO NOS CICLOS

Parto do pressuposto de que há uma relação de determinação entre trabalho na sociedade capitalista e trabalho escolar, com implicações na organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e da sala de aula.

Para compreender a relação entre trabalho e trabalho escolar, Saviani (2013) explica que o trabalho apresenta dois níveis: material (ligado à produção de bens materiais e à garantia da subsistência do ser humano) e o não material (ideias, valores, conceitos, atitudes que surgem da necessidade de se pensar o trabalho, antes que ele seja executado). Então, a educação é entendida como trabalho não material, pois se postula na produção do saber, que é de responsabilidade das instituições escolares, que têm o objetivo desenvolver

8 Segundo Marx (1988) o trabalho alienado é um trabalho exterior ao ser humano e não lhe pertencendo, sendo propriedade de outra pessoa, que não o produziu, havendo a separação daqueles que pensam e aqueles que executam.

a produção do conhecimento por meio do trabalho pedagógico.

Para Villas Boas (2012) trabalho pedagógico envolve duas dimensões, o trabalho realizado pela escola como um todo, que interfere nas atividades de ensino-aprendizagem e o trabalho realizado em sala de aula e nas relações professor/aluno.

Neste sentido, nos ciclos, a aula é uma estratégia que deve ser considerada em quatro dimensões: física (salas ambientes e forma como se organizam); funcional (como se utilizam e para quê); relacional (quem e que circunstância os utiliza) e temporal (como e quando são utilizados). A aula na escola organizada em ciclos precisa extrapolar o convencional e ser pensada como espaço/tempo de aprendizagens. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Segundo Fontenele (2019) ao se organizar o trabalho pedagógico, é necessário, antes de qualquer coisa, analisar o fazer pedagógico do professor, observando o acompanhamento do currículo, a implementação do projeto político-pedagógico da escola, a determinação dos objetivos, a escolha dos métodos de ensino e de avaliação.

Nesse sentido, Freitas *et al.* (2014) acrescenta que no trabalho pedagógico encontram-se os pares dialético, objetivo/avaliação e conteúdo/método, elementos que estão intimamente ligados em interdependência e que se inter-relacionam no decorrer do desenvolvimento do trabalho do professor/alunos em sala de aula.

Nesta direção, é importante considerar que o trabalho pedagógico é construído por todos que fazem parte da escola e que a sua construção se articula em torno do currículo a ser desenvolvido e pelos objetivos de educação por ele definidos. Porém, em função dos objetivos, estão os métodos, que dependerão dos conteúdos a serem desenvolvidos e vice-versa e da avaliação, que caminhará, juntamente, com os objetivos, a fim de direcionar, continuamente, o trabalho pedagógico, conforme as aprendizagens dos estudantes vão acontecendo.

Nos ciclos, o trabalho pedagógico se funda em alguns componentes, dentre eles o *planejamento do trabalho pedagógico*, composto do planejamento da unidade didática, que consta de série ordenada de elementos que compõe o processo de ensino: objetivos, conteúdos, estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, recursos e cronograma; as *sequências didáticas* que são atividades articuladas e estruturadas, que detalham o planejamento a ser desenvolvido sobre um tema ou conteúdo específico e os *projetos didáticos* que detalham o planejamento da unidade didática e se organizam em torno de um problema e objetivam um produto final. Os projetos didáticos que requerem um trabalho pedagógico integrado e a participação de toda a equipe, tanto no processo de elaboração como no seu desenvolvimento. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

As Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b) apresentam o projeto interventivo como uma estratégia direcionada, principalmente, aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e que deve acompanhar todo o trabalho pedagógico. Outras estratégias dos ciclos são os reagrupamentos inter

e intraclasse, que permitem agrupar os estudantes de acordo com suas necessidades e potencialidade, visando às aprendizagens. Este documento também prevê as *atividades diversificadas*, que são técnicas de ensino a serem utilizadas na organização do trabalho pedagógico, a exemplo da aula expositiva dialogada, tempestade cerebral, mapa conceitual, seminário, entre outros.

Outro elemento que deve ser considerado no ciclos é o *contrato didático*, que diz respeito à regras de convivência, o qual deverá envolver os estudantes no sentido de promover a (co)responsabilização e a participação de todos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Depois desta breve explanação sobre currículo e trabalho pedagógico, dedico as próximas linhas para a análise do Currículo em Movimento da SEEDF (2004a) em articulação com as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b).

4 I CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SEEDF E TRABALHO PEDAGÓGICO NOS CICLOS: AÇÕES E RELAÇÕES

Nesse estudo realizei a análise documental do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no Caderno dos Pressupostos Teóricos, abordando aspectos que o permeiam, procurando fazer uma articulação dos seus elementos com as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo, anos finais do ensino fundamental.

Inicialmente, é importante considerar que o processo de construção do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) passou por várias fases, perfazendo um caminho longo, que incluiu: discussões, plenárias, reuniões, estudos, até a sua real efetivação. Tudo começou no primeiro semestre de 2011, em 2012, continuaram as discussões nos grupos de trabalho. Durante o processo de validação, em 2013, surgiram das várias Regionais de Ensino, materiais encaminhados a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), para posterior sistematização e reelaboração. Todo este processo previsto visou garantir a construção de um currículo coletivo, no qual os profissionais da educação pudessem participar da elaboração e construção, no qual os professores mesmos iriam colocar em prática, prevendo a unicidade entre teoria e prática, a práxis.

Saliento que o Currículo em Movimento da SEEDF (2014a) se fundamenta em leis, diretrizes e pareceres, entre esses documentos estão: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96; a Lei nº 4.751/2012, da Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, a Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, entre outros. Estas leis e pareceres complementam este currículo e garantem a sua funcionalidade.

O outro documento utilizado nesta investigação, são as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b), que “são suporte para práticas pedagógicas

inovadoras, buscam romper com processos conservadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar" (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 6) e têm como objetivo nortear o trabalho pedagógico realizado nos anos finais do ensino fundamental, 3º ciclo (6º ao 9º ano).

As Diretrizes para o 3º ciclo têm como princípio basilar a garantia das aprendizagens para isso, dão relevância à avaliação formativa e a reorganização do trabalho pedagógico e propõem a reorganização dos tempos e espaços escolares, se fundamentando na concepção de currículo integrado, de educação integral e no trabalho interdisciplinar. (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Em suma, estas diretrizes fomentam um trabalho pedagógico diferenciado, capaz de superar a fragmentação no ensinar e no aprender e que tenha como garantia a aprendizagem de todos. Assim, a proposta destas Diretrizes se articula ao Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014a) e às demais diretrizes que norteiam a educação pública na escola básica do Distrito Federal.

O Currículo em Movimento da SEEDF é um instrumento aberto, no qual os conhecimentos dialogam entre si e buscam o estímulo à pesquisa, à inovação e à utilização de recursos para que as práticas pedagógicas ocorram de forma mais criativa, flexível e humanizada (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Um documento comprometido com a educação de qualidade que leva em conta os pressupostos da Teoria Crítica[9], questiona aspectos sociais como: a desigualdade social, a hegemonia, a neutralidade do currículo e os conhecimentos.

Nesse sentido, o currículo da SEEDF (2014a) é compreendido como uma construção, portanto a sua efetivação se dá em articulação com o projeto político-pedagógico, respeitando a realidade escolar e caminha na direção da qualidade social da educação pública.

O currículo é um agente da hegemonia cultural e ideológica, por isso não é neutro, pode favorecer a manutenção de normas e valores das classes dominantes (APPLE, 2006). Então, se opondo a este caráter excludente que os currículos ensejam, o Currículo em Movimento da SEEDF (2014a) se compromete com a educação integral, com a aprendizagens e o direito de aprender de todos, respeitando a diversidade, a cidadania, os direitos humanos e a sustentabilidade.-

Para dar conta da educação integral o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF se alicerça em três eixos estruturantes**:** tempo, espaço e oportunidades, levando em conta os seguintes princípios: integralidade, intersetorialização, transversalidade, diálogo escola e comunidade, territorialidade e trabalho em rede. (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Além dos eixos estruturantes, a proposta curricular apresenta os eixos transversais (a educação para diversidade; cidadania e educação em e para os direitos humanos; educação para a sustentabilidade) que buscam favorecer uma organização curricular mais

9 Para Saviani (1995, p.41- 42) a teoria crítica é aquela que não é reprodutivista, nesse sentido, uma teoria crítica de educação necessita está a favor das classes menos favorecidas e não das esferas dominantes da sociedade.

integrada, focando temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente. Nessa perspectiva, o currículo se tornar mais reflexivo, menos normativo e prescritivo, possibilitando aos estudantes “o acesso às vivências diversificadas, diferenciais de leitura de mundo, assim como a construção/reconstrução de saberes de cada ciclo/etapa/modalidade de educação básica.” (Idem, p.36).

Nas Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º ciclo (2014b), também, há a preocupação com o desenvolvimento de uma educação integral, sinalizando um trabalho pedagógico que seja capaz de desenvolver a formação integral e autônoma, para que o estudante possa se apropriar dos conhecimentos e ressignificá-los em seu contexto social (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Nesta direção, é de fundamental importância saber o perfil de entrada e saída dos sujeitos, que são reclamados no currículo, o que Apple (2006) chama de *input* (como o aluno entra na escola) e *output* (como o aluno sai do sistema educacional). Quanto à entrada e saída dos indivíduos no sistema escolar no DF, o estudante para se ingressar no 3º ciclo, deverá ter cursado o ensino fundamental I, ou 2º ciclo (1º ao 5º ano), obtendo êxito em todas as áreas do conhecimento, apresentando um rendimento escolar satisfatório nessa etapa escolar.

No que se refere à saída do estudante, o Currículo em Movimento da SEEDF, diz que ao término do ensino fundamental II, o aluno deverá se tornar um cidadão crítico, criativo, consciente dos seus direitos e deveres, capaz transformar a si e a realidade, em que vive. Como explicita o Currículo em Movimento (2014a, p. 31) é preciso “priorizar a construção de um projeto educacional que contribua para a democratização dos saberes, garantindo a todos o direito à aprendizagem e a formação cidadã.”

Seguindo este entendimento, as Diretrizes para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b, p. 7) também se preocupam com as questões apesentadas acima e enfatizam que: “a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) reafirma o compromisso com a construção de uma educação integral pública e democrática, capaz de possibilitar a todos os estudantes a formação crítica e emancipadora necessária à transformação social.”

O Currículo em Movimento da SEEDF (2014a) assume uma postura crítica de educação e busca a formação integral do ser humano e tem como princípio a garantia da educação pública, democrática e de qualidade, na qual se valoriza o ser humano multidimensional portador de direitos coletivos.

No que se refere à concepção de educação, no documento curricular há muitas afirmações que sugerem uma educação pautada em um novo paradigma, baseado na educação integral[10] e que compreenda a ampliação de tempos/espaços e oportunidades

---

10 A concepção de educação integral assumida no currículo da SEEDF pressupõe que todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas de educomunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, dentre outras – não são consideradas extracurriculares ou extraclasse, pois fazem parte de um projeto curricular integrado que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 25).

educacionais. (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Além disso, especifica que um projeto de educação integral orienta-se pelos referenciais da Pedagogia-Crítica[11] e da Psicologia Histórico-Cultural[12] (Idem), o que remete a Santomé (1998) que orienta que toda intervenção curricular deverá preparar os alunos para serem cidadãos ativos, críticos, solidários e democráticos, reafirmando as proposições do currículo da SEEDF.

A partir da necessidade de inclusão, o currículo da SEEDF estabelece como eixos transversais[13], citados anteriormente, os quais devem interagir entre si e com as demais áreas do conhecimento de uma maneira mais integradora possível, por meio de diferentes estratégias pedagógicas. As Diretrizes Pedagógicas para a Organização escolar do 3º ciclo (2014b) coadunam com estas concepções e estabelecem que os eixos transversais que devem e podem ser trabalhados de forma permear todos os conteúdos desenvolvidos em cada ano da escolarização.

Assim sendo, os eixos transversais do Currículo em Movimento da SEEDF favorecem uma organização curricular mais integrada, focada em temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente, o que torna este documento mais reflexivo, menos normativo e prescritivo, possibilitando aos estudantes "o acesso às vivências diversificadas, diferenciais de leitura de mundo, assim como a construção/reconstrução de saberes de cada ciclo/etapa/modalidade de educação básica." (Idem, p.36).

Além disso, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo apresentam dois eixos integradores para os anos finais do ensino fundamental: ludicidade e letramentos, compreendendo o eixo como algo que integra, sustenta e apoia, mantendo um todo articulado em si mesmo, com os objetivos e conteúdos, os quais remetem à necessidade da progressão curricular. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

É possível compreender o Currículo em Movimento da SEEDF "como instrumento de superação das relações de poder autoritárias e do controle social e escolar, prevendo a emancipação dos estudantes através do conhecimento". (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 66). Nesse sentido, o currículo analisado, sinaliza que as estratégias de integração podem promover uma reflexão crítica por parte do professor, mediador das aprendizagens, o qual poderá desenvolver um trabalho pedagógico, inclusivo, levando em conta as potencialidades e as necessidades dos estudantes.

O Currículo em Movimento da SEEDF (2014a) orienta que a organização do espaço escolar se dê por meio das relações pedagógicas e sociais menos hierarquizadas, pautadas no diálogo e na cooperação, e, propondo a integração curricular, que visa à superação das relações de poder e de controle social e escolar.

11 Segundo Saviani (2013, p. 76) Pedagogia Histórico-Crítica é a tentativa de compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico, no Brasil, essa corrente firma-se a partir de 1979.

12 A teoria Histórico-Cultural foi defendida por Vygotsky (2010) e pressupõe que a aprendizagem por meio das interações sociais, em que o indivíduo se torna capaz de desenvolver as suas funções psicológicas superiores.

13 Os eixos transversais possibilitam o acesso dos estudantes a diferentes leituras de mundo, diversidade de vivências e a construção e reconstrução de saberes em cada etapa/modalidade da educação básica. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 36).

O Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014a) está dividido em disciplinas, porém, propõe a articulação das diversas disciplinas que o compõem e a integração das diferentes áreas do conhecimento por meio da interdisciplinaridade, possibilitando a superação da fragmentação, entendendo que as disciplinas não se esgotam em si mesmas. Nessa linha, Santomé (1998) afirma que a interdisciplinaridade, se apoia nas diversas disciplinas que compõem o currículo.

Porém, para que haja a integração curricular é necessário buscar alguns princípios nucleares, dentre eles: a unicidade entre teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade do currículo. (DISTRITO FEDERAL, 2014a). O que remete a Sacristán (2000, p. 104) que salienta que “o currículo em ação é a prática real guiada pelos esquemas e práticas do professor” como o “agente ativo e decisivo para a concretização dos conteúdos e significados do currículo” (Idem, p. 104).

A necessidade do desenvolvimento de uma prática consolidada na interdisciplinaridade é citada várias vezes no Currículo da SEEDF, como também, nas Diretrizes do 3º Ciclo, porém, na prática, apenas a multidisciplinaridade se tornou possível na organização do trabalho escolar, como afirma Santomé (1998, p. 66) “A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser plenamente buscado.” Para este autor a interdisciplinaridade deve ser estabelecida, buscando aliar a teoria e a prática pedagógica, a qual suscita um trabalho em equipe/colaborativo, envolvendo toda a comunidade escolar. Nessa direção, no Distrito Federal, as coordenações pedagógicas possibilitam a formação continuada docente e além de um ser um espaço para o planejamento e avaliação do trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2014b), fortalecendo a efetivação do currículo e o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e na sala de aula.

Quanto às horas a destinadas para cada componente curricular, o presente Currículo da SEEDF não apresenta especificação prescrita em seu interior, porém, deixa a cargo de algumas leis, pareceres e resoluções, esses aspectos como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, Resolução Nº 7, De 14 de dezembro de 2010[14], entre outras.

Em se tratando de avaliação das aprendizagens, tanto Currículo em Movimento da SEEDF (2014a) como as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar para o 3º Ciclo (2014b) preveem que a avaliação formativa como a melhor intenção para avaliar os estudantes e tem a progressão continuada[15] das aprendizagens como um dos elementos constitutivos a ser considerado na organização do trabalho pedagógico.

Nesta perspectiva, Apple (2006), explica que a avaliação, muitas vezes, funciona como um rótulo, como uma punição, ou seja, como um mecanismo de exclusão, o que possibilita a luta de classes existente no âmbito da sociedade de forma geral. Assim como

14 Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, seção1, p. 34.

15 A progressão continuada consiste na construção de um processo educativo ininterrupto, capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos os estudantes, rompendo com a avaliação classificatória, que favorece a reprovação do aluno. DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 19.

nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar para o 3º Ciclo (2014b), este autor considera que a avaliação deve estar sempre a serviço das aprendizagens.

Para finalizar, na próxima seção, retomo o objetivo deste texto e concluo com os principais achados do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014a) articulado às Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b).

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste texto foi *analisar a relação entre o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo.* Para melhor compreender as relações entre estes dois documentos norteadores foi realizada a análise documental do Caderno dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF, procurando a articulação com as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b).

Diante do estudo realizado, foi possível compreender que o Currículo em Movimento da SEEDF é um documento comprometido com a formação crítica e integral do ser humano. Esta proposta, também valoriza a interdisciplinaridade e a integração curricular e valoriza o processo avaliativo voltado para as aprendizagens dos estudantes. E considera o aluno como possuidor de potencialidades e necessidade de aprendizagem a serem levadas em conta no decorrer do desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar. O Currículo em Movimento da SEEDF, também considera que todos os estudantes têm o direito de aprender, além da preocupação com a reorganização dos tempos/espaços escolares, entre outros aspectos.

O estudo, também revelou que as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo funcionam como um complemento para o Currículo em Movimento da SEEDF, pois reforçam o que está posto no currículo e complementando-o em alguns pontos, principalmente, os relacionados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e às coordenações pedagógicas como espaço de construção coletiva do trabalho da escola e da sala de aula.

Tanto o currículo em análise como as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo são documentos muito bem escritos, porém, isso não basta para garantir a qualidade em educação, é preciso, além disso, um compromisso político de todos os envolvidos no processo educativo; um trabalho pedagógico pautado na colegialidade; um estudo aprofundado dos referenciais curriculares e demais documentos da SEEDF e uma coordenação pedagógica que seja, realmente, utilizada como um espaço de formação continuada, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, tendo em vista uma educação comprometida com as aprendizagens e com a transformação do ser humano e da sociedade.

A análise, também reforçou o significado do trabalho coletivo no âmbito escolar e sua

importância para a organização do trabalho pedagógico, assim como das coordenações pedagógicas como espaço de planejamento em equipe e a necessidade da construção de um projeto político-pedagógico a ser construído e efetivado em consonância com o currículo escolar.

Para finalizar, considero que o estudo elucidou pontos comuns entre os dois documentos estudados e destacou a importância da efetivação do currículo articulado ao projeto político-pedagógico para que haja a construção de um trabalho escolar comprometido com as aprendizagens dos estudantes e com a educação de qualidade.

Por fim, destaco que por envolver o lado político, o currículo é um tema polêmico, que suscita infindáveis estudos, envolvendo fatores como: as reformas curriculares realizadas em função de políticas públicas para a educação, as mudanças organizacionais das próprias instituições escolares, as transformações ocorridas na sociedade, as mudanças ocorridas nos próprios currículos, entre outras. Mudanças que refletem e interferem na organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, o que me provoca para a realização novas investigações.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal – Centro Gráfico.

______. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 24 jul. 2019.

______. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Nove Anos**. Parecer CEB 7/2010, aprovado em 14/12/2010.

______. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

______. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 de dezembro de 1996.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**. Tradução de Luciana de O. da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DISTRITO FEDERAL. **Lei 4.751,** de 7 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/lei-n%C2BA-4.751-de-07-de-fevereiro-de-2012.pdf> Acesso em: 11 de jul. 2018.

______. Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos**. Brasília-DF, 2014a.

______. **Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo**. SEEDF, 2014b.

______. **Caderno tira-dúvidas***:* organização escolar em ciclos para as aprendizagens – ensino fundamental (s.d.) Disponível em:< http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/dez16/ens_fund_caderno_tira_duvidas_org_ciclos.pdf> Acesso em: 20 de fev. de 2019.

FONTENELE, Gilcéia L. dos Santos. **A avaliação no 3º ciclo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB), 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p.25.

FREITAS, Luiz Carlos. [*et al.*]. **Avaliação Educacional:** caminhando na contramão. 7º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume I. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. http://www.rabaneda.adv.br/dowload/Ciencias%20Pol%EDticas/Gramsci-Cadernos-Do-Carcere-Vol-I.pdf> Acesso em: 15 abr. 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MORATO SOARES, Enílvia Rocha; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. **Ensino Fundamental:** da LDB à BNCC. Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 69-99.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Cláudia Schilling. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 29ª ed. Campinas, São Paulo: Editores Associados. 1995

_________. **Pedagogia Histórico-Critica:** primeiras aproximações**.** 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Edileuza Fernandes. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. IN: VEIGA, Ima Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP, Papirus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução as teorias de currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VILLAS BOAS, Benigna M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CAPÍTULO 11

PROCESSO AVALIATIVO: CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DOS ALUNOS

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 04/07/2021

Lislayne Carneiro
Escola Municipal de Ensino Fundamental - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil.
http://lattes.cnpq.br/0102426538054648

RESUMO: O artigo trata do processo avaliativo como atividade que fortaleceu a prática articulada a didática reorganizada no formato da dimensão interdisciplinar adotada para ensinar os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, ciclo interdisciplinar, de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo. A partir da baixa proficiência obtida pelos alunos nas provas o pressuposto idealizou a reorganização da didática revendo as intervenções educativas para melhorar o desempenho. Determinar as dúvidas na compreensão da proposta é desenvolver um processo avaliativo para aperfeiçoar o replanejamento do processo de ensino. Assim, responder à questão: Qual a finalidade da avaliação para qualificar as intervenções educativas? Os fundamentos interdisciplinares explorados para desenvolver a didática revisada foram a parceria, o diálogo e o registro que influenciaram as decisões atitudinais em sala de aula. A investigação aconteceu em uma abordagem qualitativa estimulada pelas diretrizes da pesquisa documental, bibliográfica e da ação que auxiliaram a verificação didática instituindo a construção das relações significativas e interativas. O respeito ao conhecimento introdutório dos alunos motivou a abertura dos debates estudantis e o surgimento de espaços democráticos que oportunizou a criatividade e a sucessiva formação da autonomia dos alunos, também, a fluidez da própria expressão proporcionando o conhecimento. E o desenlace para a autora foi estabelecer o hábito do estudo, de pesquisar novas formas de enfrentar os desafios pedagógicos. A construção de um olhar diferenciado embasou a investigação das possíveis formas de resolver os erros e a dificuldade dos alunos adotando o fundamento do diálogo. O processo avaliativo mudou seu comportamento didático.

PALAVRA - CHAVE: Avaliação. Interdisciplinaridade. Didática.

EVALUATION PROCESS: STUDENTS' PARTICIPATORY CONSTRUCTION

ABSTRACT: The article deals with the evaluation process as an activity that strengthened the practice articulated with the didactics reorganized in the format of the interdisciplinary dimension adopted to teach fourth-year elementary school students, interdisciplinary cycle, in a municipal public school in the city of São Paulo. From the low proficiency obtained by the students in the tests, the presupposition idealized the reorganization of didactics, reviewing educational interventions to improve performance. Determine doubts in understanding the proposal and develop an evaluation process to improve the replanning of the teaching process. Thus, answering the

question: What is the purpose of the assessment to qualify educational interventions? The interdisciplinary foundations explored to develop the revised didactics were partnership, dialogue and recording that influenced attitudinal decisions in the classroom. The investigation took place in a qualitative approach stimulated by the guidelines of documental, bibliographical and action research, which helped the didactic verification, instituting the construction of meaningful and interactive relationships. Respect for the students' introductory knowledge motivated the opening of student debates and the emergence of democratic spaces that provided opportunities for creativity and the successive formation of students' autonomy, as well as the fluidity of expression itself, providing knowledge. And the outcome for the author was to establish the habit of studying, of researching new ways of facing pedagogical challenges. The construction of a differentiated look was the basis for the investigation of possible ways to solve the students' mistakes and difficulties, adopting the foundation of dialogue. The evaluation process changed their teaching behavior.
KEYWORDS: Evaluation. Interdisciplinarity. Didactics.

1 I INTRODUÇÃO

A Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo implantou uma Reforma no Ensino Público Municipal denominado “Programa Mais Educação de São Paulo” (2013). A implementação contou com a reorientação curricular e reestruturação na organização pedagógica e administrativa (SÃO PAULO, SME/DOT, 2013).

Uma das mudanças para Rede Municipal de Ensino aconteceu no Ensino Fundamental com a reestruturação para três ciclos modificando a grade curricular e implantando a docência compartilhada.

O mecanismo variante do ciclo central (4º, 5º e 6º anos) do Ensino Fundamental, o Ciclo Interdisciplinar, foi à docência compartilhada que fomentou a mudança da ação docente para praticar o exercício didático entre dois professores em sala de aula revendo o ato pedagógico e planejando projetos significativos para atender as necessidades dos alunos e proporcionar o conhecimento. Abriu um espaço para pensar o diálogo como fundamento para recriar possibilidades de ação envolvendo a pesquisa. E trocar ideias, dúvidas e desejos partem de um planejamento participativo. Este foi o espaço escolhido para pesquisar o projeto interdisciplinar de ensino e instituir a participação dos alunos no processo avaliativo.

O processo avaliativo do primeiro bimestre de 2015 com os alunos do quarto ano do ensino fundamental, faixa etária de nove para dez anos, em uma escola municipal de São Paulo, indicou por meio dos resultados avaliativos uma situação de desentendimento do conteúdo trabalhado gerando resultados não satisfatórios no final do bimestre.

O desconhecimento da causa que culminou na baixa proficiência obtida pelos alunos nas provas levou a pensar sobre o planejamento das intervenções educativas e investigar o motivo deste fato.

Perante este quadro, os objetivos passaram a ser: alcançar com os alunos o melhor

desempenho escolar; constatar a relevância da construção da relação significativa entre o sujeito-aluno e o objeto-conhecimento; revisar e analisar o planejamento e a intervenção educativa; retomar e alterar o plano avaliativo; pesquisar técnicas e estratégias referentes aos fundamentos interdisciplinares.

A priori, a ideia de instituir a participação dos alunos na discussão sobre as estratégias pedagógicas surgiu devido ao movimento experimentado pelos docentes por meio da implementação da reforma curricular. A dinâmica da mudança na Rede Municipal de Ensino de São Paulo fomentou o debate pedagógico, a troca de experiências, o estudo de novas ideias e concepções, o exercício do trabalho coletivo para resolução de conflitos e problemas no contexto escolar e a ampliação do sistema de gestão avaliativa.

A reflexão sobre as modificações para assumir uma nova postura pedagógica e estar propenso a aprender com o outro motivou a criação de um espaço participativo para os alunos. Oportunidade de inseri-los no trabalho pedagógico. As revelações durante a participação poderiam gerar respostas para entender as falhas das intervenções educativas anteriores. A partir desta consciência a autora planejou novas situações didáticas durante as aulas.

A prática revista pela autora foi um reflexo, também, do momento da própria formação no curso de Pós-Graduação em Mestrado pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). O assunto sobre a reforma curricular e a interdisciplinaridade base da docência compartilhada influenciou a curiosidade e levou a produção de uma dissertação com o título “A implementação da reforma curricular e o trabalho docente no Programa Mais Educação de São Paulo” (CARNEIRO, 2015).

Ao atuar no ciclo interdisciplinar, à luz da compreensão, os diferentes sentidos e interpretações pedagógicas aconteciam frequentemente durante a prática. A decisão de construir relações significativas por meio da didática decorreu das dúvidas ao agir e das incorreções das estratégias de trabalho que não atendiam às necessidades dos alunos. Levando a investigação da questão: Qual a finalidade da avaliação para qualificar as intervenções educativas?

Na reforma curricular o conceito da docência compartilhada consistiu em arranjos disciplinares para integrar o trabalho docente. Mas na concretude das intervenções educativas para autora extrapolou a visão de conjunto de objetivos e planejamentos para garantir a aprendizagem. Estudar a dimensão interdisciplinar transpôs a ideia principal e na sala de aula alterou para um movimento dialético incluindo os alunos nas decisões estratégicas de trabalho configurando a parceria e o diálogo.

E o processo avaliativo passou a ser fonte de aprimoramento e replanejamento das intervenções educativas. A autora ampliou a dinâmica organizando reuniões com os alunos para decidir as estratégias para desenvolver o trabalho pedagógico. Esta iniciativa para enfrentar a ambiguidade da didática aproximou os sujeitos-alunos da proposta curricular e aflorou a necessidade da autora de ativar instrumentos para argumentar com a fragilidade

e a vulnerabilidade existente no processo de ensino.

O desafio desarrolhou descobertas sobre a prática fortalecendo o método escolhido e a abordagem qualitativa beneficiou a investigação do processo avaliativo reorganizado qualificando as intervenções educativas.

2 | A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

O exercício da criatividade da autora por meio do estudo e da busca de outras linguagens além das usadas habitualmente e a construção da autonomia dos alunos foram instrumentos para enfrentar a ambiguidade da prática educativa.

Os fundamentos da parceria, do diálogo e do registro foram explorados para estruturar as novas escolhas. Formatar o comportamento profissional diante do desafio e do pouco conhecimento sobre como tratar a questão: Qual a finalidade da avaliação para qualificar as intervenções educativas?

Ao argumentar sobre o tema Luckesi (LUCKESI, 2011, p. 103) destaca que a dinâmica do movimento da avaliação como empreitada didática depende da escolha de atitudes mediadoras ao ensinar. Apresenta dois pontos que devemos levar em consideração: “[...] (a) o tipo de aprendizagem com o qual necessita operar e (b) os passos do processo de ensino-aprendizagem.”

A avaliação se revelou no decorrer da investigação um fator necessário para a definição das técnicas e estratégias a serem empregadas no trabalho pedagógico. A revisão da estrutura didática, a revisão das atitudes e do processo avaliativo auxiliou a operacionalização do currículo e a reelaboração das intervenções educativas.

Após o processo avaliativo, para atender a didática reorganizada, os dados informados ao final de cada atividade ou exercício avaliativo eram examinados em forma conjunta (autora e os alunos). O desfecho da reunião e o resultado da reflexão gerava o aperfeiçoamento e o manejo pedagógico. Ao considerar os conteúdos curriculares, a etapa de desenvolvimento global dos alunos e seu contexto sociocultural (ALMEIDA; FRANCO, 2011, p. 14) assegurou as transformações adequadas ao processo para a aprendizagem.

A crescente consciência da importância da ‘fala’ do aluno participando das decisões práticas do processo para aprendizagem resgataram a validade de cada produção para o conhecimento. E, a discussão dos resultados das próprias produções foram aflorando e indicando os caminhos assertivos durante a intervenção educativa. Ocasião em que os alunos começaram a construir a noção da autoavaliação.

3 | O PROCESSO AVALIATIVO

A relação significativa construída no processo avaliativo favoreceu o envolvimento dos alunos nivelando por meio das atitudes mediadoras da autora o estudo e a análise da importância das próprias ações. Chamada neste contexto de autoavaliação. Momento,

ora da autora, ora dos alunos, de reflexão sobre seus hábitos e o processo escolhido para percorrer toda a etapa planejada.

O centro do processo de ensino era o aluno. A mediação tornou a observação, o tratamento das produções estudantis e os resultados avaliativos relevantes para transformar a didática em sala de aula.

O projeto interdisciplinar de ensino estabeleceu a parceria com os alunos com o intuito de unir a razão da existência da proposta curricular ao propósito da aquisição dos novos saberes. A reorganização e revisão do processo avaliativo inserindo o aluno no desenvolvimento pedagógico junto com a autora estabilizou o ato da “responsabilidade individual” (FAZENDA, 2011, p. 17).

A prática de elaborar exercícios e resolvê-los, proposta do roteiro didático, motivou o comportamento estudantil e progressivamente alavancou a competência que leva ao compromisso. Uma mostra de registro pode ser acessada no plano de atividade descrito na “Pesquisas – Metodologia”.

Houve o enriquecimento das intervenções educativas ao utilizar diferentes linguagens e técnicas pedagógicas e digitais tornando o planejamento pedagógico mais próximo da prática em sala de aula.

O diálogo favoreceu a comunicação inteligível em todas as vertentes do processo educativo, principalmente na construção do envolvimento emocional. Deixando mais transparente as ideias, desejos e emoções.

O registro esteve presente em todos os momentos do processo de ensino por meio de apontamentos: dos acertos, dos erros, dos equívocos, das ideias da autora que surgiram durante as aulas, das ideias dos alunos que surgiram durante as aulas; das sugestões; dos critérios que deveriam fazer parte do processo avaliativo.

O registro e a sua revisitação indicaram a necessidade de a autora estudar e pesquisar a cada etapa experimentada. Buscar conhecimento por meio dos teóricos da educação para tratar dos desafios, situações de reflexão e análise declinando da ação com base no senso comum. A autora adotou com esta decisão a postura de pesquisadora para formatar o modelo utilizado para modificar a realidade educacional.

Os princípios do respeito e da humildade estiveram presentes durante as intervenções educativas.

O respeito desenvolvido coletivamente amparou as opiniões dos alunos, suas imaturidades e tempo de evolução. Durante as aulas estava ativa a sensibilidade ao escutar as argumentações, ao tratar os conflitos do grupo e ao conversar sobre obstáculos ou oportunidades que nos ajudasse a avançar na resposta.

A humildade auxiliou o tratamento da vulnerabilidade e do receio das novas descobertas. Ser mais flexível, em alguns momentos, ampliou o ato de escutar e refletir sobre as críticas e os enganos da própria prática. Para os alunos, aconteceu durante os debates estudantis em que a percepção da autoavaliação era ativada devido ao resultado

do processo avaliativo. A reflexão sobre os resultados das próprias produções abriu brechas para sentir e compreender os próprios limites.

A "avaliação para a aprendizagem" (LUCKESI, 2011, p. 13) operacionalizou o "ato de investigar a qualidade" daquilo que constitui seu objeto de estudo. Deixando claro que o processo avaliativo não soluciona as dificuldades durante o processo de ensino, mas indica possibilidades para as "decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados."

4 I PESQUISAS – METODOLOGIA

Para estruturar o processo avaliativo, visto como parte importante da didática, foram utilizadas as normas da pesquisa documental que favoreceu: o manuseio técnico de documentos específicos na escola sobre os alunos para levantamento da sua trajetória por meio de relatórios bimestrais e fichas de saúde; conversar com os pais e familiares para entender a estrutura familiar e cultural dos alunos. Conhecer sua realidade fora da escola.

As normas da pesquisa bibliográfica auxiliaram a argumentação durante as intervenções referentes: aos percalços emocionais; aos desafios curriculares; a construção da percepção sobre a importância do autoconhecimento para fortalecer o ato da mudança da práxis. A base teórica sustentou a organização da prática da autora.

As normas da pesquisa-ação auxiliaram o trabalho desenvolvido nas aulas porque formalizou a orientação pedagógica articulando a intervenção educativa e os espaços para criar, criticar, decidir e produzir dos alunos.

As diretrizes da pesquisa-ação fortaleceram a metodologia na prática e na construção das relações significativas referente ao conteúdo. Assim, "(...) só uma comunicação dinâmica pode remover obstáculos e substituir práticas cristalizadas por um novo tipo de agir" (CHIZZOTTI, 2014, p. 82).

A relação interativa característica da pesquisa-ação deu forma às novas atitudes da autora e possibilitou que os alunos auxiliassem a construção do 'corpo' do modelo que reorganizou o processo avaliativo. Nas aulas, os debates estudantis foram compondo progressivamente um "movimento espiral dialógico" (CARNEIRO, 2018, p. 117), nas intervenções educativas.

A pesquisa-ação "pressupõe diversas fases espirais" (CHIZZOTTI, 2014, p.117) tornando o sentido vórtice da participação equilibrada não somente pelo diálogo, mas pelo acolhimento da expressão dos alunos e suas argumentações como parte da prática pedagógica. Legitimando uma parceria significativa entre todos os envolvidos no processo de ensino.

Modificado a partir da ideia apresentada por Chizzotti (2014, p. 86-87) sobre as fases da pesquisa-ação, o roteiro base que foi seguido nas aulas, autora com os alunos, teve as seguintes etapas: 1. Discussão em grupo sobre os resultados avaliativos (problema); 2.

Planejar o plano de ação em conjunto para melhorar o resultado avaliativo; 3. Decidir as estratégias para operacionalizar o plano de ação; 4. Agir, garantindo reuniões semanais para avaliar as decisões e fazer acertos caso fosse necessário; 5. Autoavaliação dos procedimentos e estratégias. Registro na agenda escolar de todas as etapas do trabalho feito pelos alunos coletivamente.

O roteiro era apresentado e discutido na reunião organizada bimestralmente com os pais. Momentos em que a autora colhia as sugestões, críticas, escutava relatos dos acontecimentos em casa, solicitava auxílio para o processo avaliativo continuar acontecendo de forma participativa.

Abaixo, um modelo de plano de atividade executado em 2015. O enredo foi atualizado, mas a essência continua permanente à ideia da época que foi estruturada:

INFORMAÇÕES GERAIS DO PROJETO OU EXPERIÊNCIA REALIZADA.
Título: Construindo o Processo Avaliativo com os alunos – 4º ano do Ensino Fundamental.
Período de realização: De 20/04/2015 a 20/07/2015. (2º bimestre do ano letivo 2015)
Local: Escola Municipal do Ensino Fundamental do Município de São Paulo
Participantes: Os 32 alunos matriculados do 4º ano, período manhã (7h00 às 12h00). E seus pais ou familiares e a autora (professora).
Tema do projeto ou experiência: Avaliação – recurso da didática. Especificidade: participação ativa dos alunos. Expectativas de aprendizagem – desenvolver: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Argumentação; Cultura Digital; Autogestão; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Autonomia e Responsabilidade.
DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA OU DA EXPERIÊNCIA
CONTEXTUALIZAÇÃO - Sou professora efetiva da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – no Município de São Paulo e no Município do Taboão da Serra. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo implantou em 2013 o Programa Mais Educação São Paulo reorganizando o currículo e o Ensino Fundamental de dois ciclos para três ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos). O quadro avaliativo do primeiro bimestre/ 2015 – Seis alunos apresentaram proficiência acima da média (6,5); Doze alunos apresentaram proficiência na média (6,5); Treze alunos apresentaram proficiência abaixo da média (6,5); um aluno com necessidade de Educação Especializada (Inclusão). O plano de atividade foi desenvolvido em sala de aula. O processo avaliativo (segundo bimestre/ 2015) com os alunos do 4º ano do Ciclo Interdisciplinar – Ensino Fundamental. Considerando que: • No Ciclo Interdisciplinar a metodologia adotada para o trabalho pedagógico viabiliza a integração das disciplinas e o respeito à especificidade de cada área do conhecimento; e a pedagogia interdisciplinar é a base do trabalho curricular que viabiliza a prática. • Os alunos do 4º ano, com 9 (quase 10 anos), estão no estágio operatório concreto - teoria cognitiva de Jean Piaget (1). No estágio operatório concreto as crianças (7-11 anos) utilizam os conceitos como os números e as relações, manifestando a capacidade de abstrair e apresentar habilidades do raciocínio lógico, solucionando as situações problemas. Os alunos estão aptos para o exercício do diálogo, troca de experiências e opiniões vividas em sala de aula e - linguagem de forma social - conseguem colocar-se no lugar do outro.

- Um dos eixos propostos pela Reforma Municipal de Educação para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo é a avaliação PARA a aprendizagem - "[...] quando o aluno e o professor podem ampliar o conhecimento de si, de seu processo de estudos, das disciplinas e da reflexão sobre suas habilidades" (2).

A Resolução foi:

- Elaborar um Projeto de Atividade de cunho avaliativo que versa sobre o envolvimento e a participação do aluno;
- Viabilizar exercícios em que os alunos, em consonância com o conteúdo trabalhado, construam exercícios que serão adicionados ao processo de construção da avaliação. Ampliar o conhecimento sobre o conteúdo processo;
- Oportunizar espaços democráticos para trabalhar as habilidades a partir das atividades planejadas;
- Contribuir com o desenvolvimento dos educandos para a leitura da realidade e para a participação cidadã no mundo.

O Ciclo Interdisciplinar se refere à leitura, à escrita e à solução de problemas matemáticos, com ênfase nas ciências humanas e da natureza, nas artes, na educação física e nas línguas estrangeiras. (3)

Assim, o mais adequado foi envolver os alunos na produção do processo avaliativo, principalmente na elaboração das provas. Atuando na construção das questões que poderiam ser úteis na construção do documento avaliativo.

A questão naquele momento (2015) era 'Como construir uma prática que possibilita o entendimento, e a clareza, dos alunos ao interpretar as questões elaboradas para as provas?'. Partindo para prática, a ideia proposta foi a construção das perguntas referente às provas produzidas pelos alunos. Em dupla, os alunos teriam que elaborar as perguntas um modo de acionar o exercício das habilidades: interpretação, criatividade, classificação, seleção, comunicação, empatia, cooperação.

O objetivo da atividade ocasionou o fortalecimento do processo avaliativo no caráter significativo. Para desenvolver as habilidades dos alunos nas intervenções educativas:

- Localizar informações explícitas em um texto;
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- Inferir uma informação implícita em um texto;
- Interpretar o texto com auxílio de material gráfico e outros materiais (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.);
- Identificar o conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa;
- Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas e outras representações gráficas;
- Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento;
- Ler informações e dados apresentados em diferentes linguagens (gráficos, tabelas, legendas e outras).

Etapas:

1. Atividade proposta para os alunos: Em dupla, formular duas questões sobre a matéria trabalhada. Fazer o registro em meia folha de sulfite das duas perguntas e das respostas de cada uma. Pode utilizar o livro e as anotações do caderno.

2. Procedimentos: Em dupla reler o conteúdo do livro, pode usar o caderno para aproveitar os apontamentos. Elaborar duas perguntas que vão ser usadas em uma atividade avaliativa ou prova. Uma pergunta deve ser escrita e a sua resposta na frente da folha de ½ sulfite e a outra no verso. Anotar a fonte: página do livro.

Propósito da elaboração deste plano de atividade - Experiência:
No ambiente escolar temos percebido que muitas vezes elaboramos questões, perguntas, que os alunos ao ler não conseguem entender a proposta da atividade. Apesar do bom desempenho por meio da oralidade e da participação os alunos, algumas vezes, não realizam as propostas avaliativas porque não conseguem interpretar a mensagem do texto.
Essa dificuldade aparece quando eles estão realizando exercícios sozinhos, de caráter avaliativo. E, não podem compartilhar as ideias, então, respondem rápido para se livrar do desafio.
A partir deste diagnóstico, o conteúdo passou a ser discutido em grupo. Explorando exemplos pessoais, do cotidiano, ativando as vivências dos alunos. A ação foi quase uma dramatização da vida real.
Nas reuniões com os alunos para debater as dificuldades apresentadas surgiram algumas indagações para a autora:

- Qual é o motivo que cria uma lacuna entre o que se trata nas aulas e o momento de o aluno apresentar o que aprendeu?
- Será na construção e falta de competência ao formatar e organizar as ideias que reflete no registro do que se pede?
- Quais habilidades não estão sendo tratadas durante as intervenções educativas?
- O que acontece que o aluno oralmente consegue realizar e ao escrever a dificuldade potencializa?

Diante dessas questões, a hipótese mais provável foi a de que os alunos não tinham a prática de exercitar a produção para o conhecimento. Os alunos não se identificavam com a proposta e declinavam da tentativa de resolvê-la. E faltava um maior envolvimento para motivar o entendimento da proposta pedagógica.
Na aula, a apresentação deste plano de atividade para o grupo de alunos, a priori, causou uma agitação, falatório e perguntas sobre: O que fazer? Como fazer? Não entendi?
Foi necessário parar a aula. E fazer junto com eles. Explicando com exemplos reais e rascunhando a construção de um método para realizar a tarefa.
Após essa fase, e alguns encontros e desencontros, finalizamos com boas produções que foram recolhidas e posteriormente analisadas para a continuidade do seu tratamento.

Referências dentro do texto:
(1) Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_cognitiva Acessado em 31/03/2015.

(2) Caderno Subsídios 2 – SGP e Avaliação para aprendizagem, publicação do DOT/SME-SP. Fonte: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publica%C3%A7%C3%B5es2014/maiseduc_subsidio2_revisado_WEB.pdf Acessado em junho/2015.
(3) Programa Mais Educação de São Paulo - Ciclo Interdisciplinar http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Programa-Mais-Educacao-Sao-Paulo-1

Referências para elaboração do plano (2015):
FAZENDA, Ivani (Coord.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 2013. 13 ed. ver. E ampl. In___ Fazenda. I. O trabalho docente como síntese interdisciplinar. P.150-6.
SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: Subsídios 2: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP – e Avaliação para a Aprendizagem. SME//DOT-SP: 2014. P.9-27.
SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica. **Magistério 1 – Revista**. SME//DOT-SP: 2014. In___ Almeida, Fernando J. de. O resgate da aula essencial um desafio urgente. P. 14-27.

5 I CONCLUSÃO

A reforma curricular e suas exigências afetaram a visão pedagógica dos docentes e gestores pedagógicos e administrativos sobre a finalidade da avaliação educacional. E continuam influenciando visto os crescentes espaços de debates pedagógicos incluindo o tema.

Em relação ao trabalho realizado com os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental a contribuição sobre o caminho para alcançar o melhor desempenho escolar foi articular as intervenções educativas ao engajamento dos alunos na proposta curricular.

A finalidade do processo avaliativo passou a ser fonte de aprimoramento e replanejamento das intervenções educativas porque houve o desvelamento da prática com base nos fundamentos da parceria e do diálogo. A atitude de instituir a parceria com os alunos e o respeito ao diálogo nos debates estudantis desenvolveu o compromisso necessário para a melhor aprendizagem.

O ato de registrar determinou os limites da boa mediação e auxiliou a assertividade nas escolhas das estratégias para as intervenções educativas. A metodologia desvelou novas respostas que foram sendo tratadas por meio da normativa científica (documental, bibliográfica, de ação) gerando escolhas e instituindo novas atitudes. A crescente ponderação sobre a melhor mediação e a clareza do uso de diferentes técnicas proporcionaram a inclusão dos alunos na participação da intervenção educativa.

A construção da autonomia dos alunos aconteceu nos espaços dos debates estudantis causando um desenvolvimento positivo porque produziu confiança diante da vulnerabilidade pertencente ao processo de ensino. A simplicidade dos relatos dos alunos ao explicar suas ideias, medos e desejos gerou um movimento em que a percepção da autoavaliação se tornou presente. Auxiliou no entendimento da atividade avaliativa e o

tratamento dos resultados.

Ao estruturar o roteiro de trabalho, como professora, desenvolvi a escuta atenta e responsável para implementar espaços democráticos para a produção dos alunos e a adesão à proposta de explorar novas descobertas, novas experimentações, novas linguagens. A participação dos alunos foi o rendimento assertivo deste projeto.

Na minha prática, o diferencial foi o desvelamento do autoconhecimento. E será um movimento contínuo na minha trajetória pessoal e profissional. Iniciou com a autoavaliação em cada passo pedagógico cumprido. Por meio do estudo e do exercício do ato de pesquisar.

O discurso reorganizado, o plano de ação registrado, a decisão pelos fundamentos e princípios interdisciplinares, o estudo, a pesquisa, o acompanhamento, o fomento ao trabalho coletivo, a garantia dos direitos e deveres, os espaços democráticos, os critérios avaliativos e o tratamento holístico dos resultados avaliativos são elementos para a mudança pedagógica integral, inclusiva e holística.

Muitas vezes, como professores não enxergamos o que está sendo apresentado nas entrelinhas das ações discentes. É necessário explorar, indagar e cutucar afetuosamente e com responsabilidade. O olhar afetuoso para fortalecer a autoestima destina-se aos alunos e professores, sem distinção.

Ao estabelecer o hábito do estudo e da pesquisa para qualificar a própria prática, o entendimento sobre a dificuldade em lidar com os desafios se tornou um exercício para a construção de um olhar renovado sobre a didática. A melhor atitude instituída, e mantida, é sentir, experimentar, a proposta elaborada para as atividades, fazendo-a e depois multiplicar nas aulas. Garantindo uma mediação no modo completo: físico, emocional, intelectual e espiritual.

Sabendo que o aprendizado, o novo conhecimento, vem para todos os envolvidos porque mudamos, evoluímos, avançamos, independente do papel profissional ou social que estamos exercendo na situação.

A atitude foi o diferencial. A decisão de planejar, entender o significado da proposta, explorar os resultados coletivamente ressaltando com os alunos a necessidade de um plano de ação para sanar os 'erros'. Assim, o debate sobre o processo avaliativo nesse projeto articulou as decisões pedagógicas aos resultados de proficiência dos alunos para elaborar as intervenções educativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda José de. FRANCO, Monica Gardelli. **Avaliação para a aprendizagem: o processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos**. São Paulo: Ática educadores. 2011.

CARNEIRO, Lislayne. **Interdisciplinaridade escolar**: proposta didática de um modelo para a educação. 2018. 173 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof.ª Dr. Ivani Catarina Arantes Fazenda. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARNEIRO, Lislayne. **A implementação da reforma curricular e o trabalho docente no Programa Mais Educação de São Paulo** (2013-2014). 107p. – Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Fazenda. **Práticas interdisciplinares na escola**. 12.ed. São Paulo: Cortez. 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

SÃO PAULO. **Decreto SME/DOT Nº 54.452**, de 10 de outubro de 2013. O programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação. São Paulo. 2013a.

CAPÍTULO 12

PRÁTICAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO DA ESCOLA: TECENDO OS FIOS E REDES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 02/09/2021

Rosely de Oliveira Macário
Universidade Estadual da Paraíba, UEPB - Centro de Educação, Departamento de Educação
http://lattes.cnpq.br/9848521439590023
ORCID iD 0000-0002-3810-5241

Linduarte Pereira Rodrigues
Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, Centro de Educação, Departamento de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
http://lattes.cnpq.br/4347612151916121
ORCID iD 0000-0002-9748-179X

Apresentação oral no IV CEDUCE-IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão foi realizado entre os dias 29 e 30 de junho de 2015 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Como uma das ações do Núcleo de Etnografia em Educação (NETEDU) da Faculdade de Educação da UERJ, o Colóquio teve como tema principal "didática e avaliação".

RESUMO: Na contextura atual surge a necessidade de se pensar um currículo praticado na escola que prime pelas questões em torno da diversidade escolar, dos direitos humanos dos sujeitos educativos, mas que vise pensar um fazer educativo que tenha como bases as questões em torno do cotidiano e experiências vivenciais de alunos/as, dentro/fora do espaço escolar. Este trabalho tem por objetivo, refletir sobre a proposta de um currículo intercultural no espaço escolarizado, a partir de análises do ensino fundamental, em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Queimadas-PB. Com a abordagem teórica metodológica conceitual, centra-se na análise documental e de observações do cotidiano escolar, em prol da identificação de aspectos que se correlacionem com as premissas propostas neste estudo. A proposta da interculturalidade visibilizada através do currículo perceber a partir da escola, os sujeitos alunos e suas vivências educativas e a diversidade que faz parte de seu repertório cultural e de suas leituras de mundo e da vida, tendo como aspectos fundantes práticas socioculturais que se delineiam na escola.

PALAVRA - CHAVE: Currículo. Interculturalidade. Cotidiano escolar.

INTERCULTURAL PRACTICES IN THE SCHOOL CURRICULUM: WEAVING THE THREADS AND NETS OF ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT: In the current context, there is a need to think about a curriculum practiced in schools that emphasizes issues around school diversity, the human rights of educational subjects, but which aims to think of an educational practice that is based on issues around everyday life and students' experiences, inside/outside the school space. This work aims to reflect on the proposal of an intercultural curriculum in the school space, from analysis of elementary education, in a public school in the municipal education network in the city of Queimadas-PB. With the conceptual

methodological theoretical approach, it focuses on document analysis and observations of everyday school life, in order to identify aspects that correlate with the premises proposed in this study. The proposal of interculturality made visible through the curriculum to perceive from the school, the student subjects and their educational experiences and the diversity that is part of their cultural repertoire and their readings of the world and life, having as founding aspects sociocultural practices that are outlined at school.
KEYWORDS: Curriculum. Interculturality. Daily school life.

1 I INTRODUÇÃO

Ao pensar na educação como um direito, necessariamente, está-se falando de uma educação que respeite a pluralidade cultural daqueles alunos que estão inseridos nos mais diferentes contextos educativos da Educação Básica, ou seja, de uma demanda escolar culturalmente híbrida e que na prática educativa se faz necessário um currículo escolar que se configure desde o seu processo de organização, de formulação, dotados de concepções teóricas sob o viés da diversidade a tratar reformulações de procedimentos didáticos e curriculares na sociedade contemporânea (RODRIGUES, 2009).

Nesse sentido, pensando no contexto educativo da sala de aula do Ensino Fundamental na escola pública do país e, ainda da necessidade reflexiva do agir docente, frente ao aspecto multifacetado da educação, cabe-nos destacar a realidade educacional, que exige do professor diferente olhar para o fenômeno da diversidade dos alunos nas modalidades de ensino, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e também incluindo os cursos profissionalizantes. Daí deriva que mediante realidades distintas, podemos comungar com o pensamento de Gomes (2008, p.18), ao destacar que “há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas”.

Na verdade, a presença da diversidade no âmbito escolar, considerando as diferentes identidades apresentadas pelos alunos como fruto advindos de contextos históricos, sociais e culturais, exige-se por parte do professor, novos saberes, para trabalhar os conteúdos, bem como outras posturas face ao processo de avaliação a ser aplicado no cotidiano escolar. Construir tais práticas pedagógicas não se configuram uma concepção simplista, principalmente quando essas ações escolares tem o intuito da valorização da educação dialógica e multicultural do currículo, aberto as possibilidades de práticas escolares contra as diferentes formas de dominação, exclusão e discriminação na escola.

Nesse trabalho, discutimos práticas interculturais no currículo da escola do Ensino Fundamental e, para discutir tal complexidade, e ilustrar a temática aqui tratada, apresentamos uma experiência vivenciada no interior da escola pública por parte de professores de uma instituição escolar pertencente à Rede Pública Municipal de Queimadas no estado da Paraíba, no decorrer do ano letivo de 2014, em relação ao baixo desempenho escolar de alunos inseridos em contextos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano – séries

finais), com loco na área urbana, que atende a uma demanda escolar oriunda das camadas populares, principalmente da zona rural.

A experiência parte das observações em torno do baixo desempenho escolar do aluno do 6º ano, particularmente de alunos, em turmas do 6º ano na modalidade de ensino da Educação de jovens e Adultos (EJA), com funcionamento no horário da tarde nessa escola supracitada, e posteriormente do acompanhamento desses alunos em salas de "reforço escolar" atreladas as ações vivenciadas no decorrer da pesquisa, em torno da formação do professor frente à construção de um currículo sob os olhares da educação intercultural e inclusão social.

Diante do exposto, a pesquisa se justifica, levando em consideração a necessidade de pensar o currículo nos moldes de uma perspectiva do respeito à diversidade dos sujeitos sociais, que se encontram inseridos em contextos escolares na Educação Básica, aqui focada nesse estudo, no Ensino Fundamental, em turmas de 6º anos, particularmente, alunos em situação de fracasso escolar.

Para a realização da reflexão da temática em foco, optamos pela revisão da literatura, ancorada com base nas contribuições de: Charlot (2002; 2005); Candau (2011), Senna (2008); Silva (2003), Gomes (2008), (Macário, 2014); (Macário; Rodrigues, 2018), entre outros, como fruto de discussões em torno do estudo sobre o currículo numa perspectiva de educação intercultural dialógica com vistas à valorização e respeito das culturas com vistas, ao aprendizado para a convivência intercultural, evitando assim, qualquer tipo de discriminação.

Por outro lado, entendemos que estudar práticas interculturais de currículo da escola de Ensino Fundamental, necessariamente têm que olhar para os aspectos relativos que tratam do aluno em condição de fracassado, como nos aponta Senna (2008, p.201), para quem os alunos caracterizados na pesquisa são sujeitos do fracasso escolar, invariavelmente são considerados "os indesejáveis e os insuportáveis"; os demais, ou são tratados como bem-sucedidos ou, simplesmente, como apresentando traços peculiares que devem ser levados em conta no processo de avaliação.

Nesse sentido, Senna (2008p. 214), ao tratar da educação em contextos de educação intercultural, com alusão ao Brasil, notadamente observa o número expressivo de salas de aula. Para ele, nas culturas escolares, e fora da escola, há uma variedade de diferença entre si e, tais situações escolares resultam para o professor diferentes vivências produzidas pelos estudantes: "em que se mesclam traços de sistemas estruturais e de valores não equivalentes entre si." Daí, como já observava Fleuri (2003) da postura do professor como um mediador de tensões e conflitos que geralmente ocorrem nas atividades escolares de modo geral na escola.

Para Candau (2008), a perspectiva intercultural busca promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais e se encontra orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana,

que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Assim, do ponto de vista da didática e a relação com o multiculturalismo, Candau (2011, p.249) adverte que podemos destacar "que a escola deve trabalhar a tensão entre diferenças culturais e desigualdades sociais".

Partindo desse princípio, faz-se necessário, como já foi citado por Fleuri (2003), repensar os processos de formação de educadores e de educadoras para os desafios da existência em contextos de sala de aula, com vistas à reformulação de uma currículo para as diferenças, especificamente para os diferentes alunos que não conseguem aprender determinados conteúdos disseminados na escola.

Acreditamos assim, que a ação dialógica da educação vem assinalar o papel da formação continuada no que tange à questão intercultural, vinculada à história do insucesso escolar dos sujeitos sociais a exemplo daqueles alunos inseridos em turmas de aceleração de aprendizagem, típica da distorção série e faixa etária como também da modalidade de ensino de jovens e adultos, como pensa Araújo (2005) e Araújo & Santos (2012), sob a ótica freireana.

Para Hall (1997, p.18), numa dimensão sociológica, ressalva que é perceptível que "as sociedades atuais são caracterizadas pela 'diferença'; atravessadas por divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito". Rodrigues (2009) dialoga com esse pensamento. Para ele, trabalhar, na educação, é atentar para uma demanda escolar culturalmente híbrida, em que o professor deve estar ciente de que sua prática é compartilhada por todos, sujeitos heterogêneos e complexos, evitando-se atitudes preconceituosas para com aquele aluno que procura a escola.

2 | METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa segue em consonância do calendário oficial no ano letivo datado em anos anteriores da Rede Pública Municipal de Queimadas-PB. A pesquisa é do tipo qualitativa, com uma abordagem teórica metodológica conceitual, em torno de documentos advindos da própria escola e de observações do cotidiano escolar. Optamos pela observação colaborativa e participativa no cotidiano escolar compreendendo as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental regular, sendo uma turma da EJA. O lócus da pesquisa refere-se a uma instituição escolar do Ensino Fundamental – séries finais – (6º ao 9º ano).

Também podemos mencionar que a investigação desenvolvida datado em ano anterior,parte da iniciativa da pesquisadora que, no efetivo exercício laboral na função de Coordenadora Geral do Ensino Fundamental II (séries finais), da Secretaria de Educação desse município já explicitado (SEDUC), parte da problemática observada em documento expedido da escola em estudo acerca dos resultados gerais de diagnósticos de aprendizagem dos estudantes nesta modalidade de ensino. Tais resultados apontados pelo

Relatório Final, então denominado “Ata Final”, apontava para um indicativo de um quadro preocupante de um número expressivo de alunos reprovados nos 6º anos, compreendendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática. Assim sendo, a pesquisadora com atuação naquele momento, no acompanhamento geral das três unidades escolares existentes nesse município já explicitado, passa a focar essa instituição escolar, uma vez que tal problemática já repercutia negativamente na comunidade escolar, e os pais passavam a reclamar de tais resultados, buscando melhoria na qualidade da escola para seus filhos.

Diante desse fenômeno, foi realizado um acompanhamento do processo educativo, através de encontros de estudos e planejamentos bimestralmente no decorrer do ano letivo, no que tange a organização curricular, buscando a sensibilização docente para as questões destinadas ao aprendizado do aluno.

Nesse cenário educacional de incertezas, de conflitos quanto à melhoria do ensino, a SEDUC, juntamente com os demais profissionais da escola campo de investigação, começam um longo percurso para traçar uma Proposta Pedagógica denominada “Educação Intercultural: o real, o possível e o necessário” como fruto de um amadurecimento profissional em torno das vivências escolares, observadas e acompanhadas de forma direta e indireta. Essas observações, percebidas por gestores, equipe pedagógica, professores e participantes dessa pesquisa (MACÁRIO, 2014; MACARIO;ROGRIGUES, 2018), atentaram para às ações e procedimentos metodológicos, vinculados à aprendizagem dos diferentes alunos inseridos em contextos de fracasso escolar e exclusão social.

O acesso diário a instituição foco do estudo possibilita a identificação através das conversas informais, bem como da participação nos grupos de estudos, conforme horários disponibilidade por cada professor em conformidade adequando-o ao seu horário departamental. Notadamente, tal reflexão versa da complexidade em como lidar com os sujeitos sociais que encontram na escola, e esses alunos demonstram, mediante suas atitudes no dia a dia, uma concepção de dificuldade de pertencimento ao sistema escolar.

Conforme dados da secretaria da escola, lócus da pesquisa, essa atendia uma demanda escolar de novecentos e dezessete (917) alunos, oriundos da zona urbana e rural, distribuídos nos turnos da manhã e tarde. Na busca para saber quem eram os sujeitos da pesquisa, apontamos para o aluno com acumulação de reprovação, de um aluno com distorção de fora de faixa etária, e que na sua maioria tratava de alunado que vinha de escolas com salas de aula multisseriada, realidade típica da zona rural. A atividade docente se dá na condição de professora polivalente, que leciona para um grupo determinado de alunos do Ensino Fundamental – séries iniciais (1º ano ao 5º ano).

No que concerne às ações da pesquisa, desenvolvidas no decorrer do ano letivo desta pesquisa, foi preciso à organização de estudos compreendendo todos os professores, mas precisamente nos momentos destinados para o planejamento, como também, um encontro de Formação Continuada promovido pela SEDUC, para discutir o processo de

avaliação numa perspectiva de emancipação humana, como resultado das observações diretas desse estudo. Contou também com a participação de uma Consultoria contratada por essa Secretaria de Ensino, já mencionada, realizada no 4º bimestre. Oportunidade de estudo para os professores, considerada por parte de alguns professores, ação bastante exitosa. Entretanto, para outros professores, a data reservada para tal estudo, dificultava mais mudanças no agir docente, por se tratar do final do ano letivo, e muitos alunos já estavam em situação de tamanha complexidade.

Os seis professores envolvidos diretamente nas aulas de reforço escolar são quatro professores de Língua Portuguesa e dois de Matemática. Através do contato diário com os professores, resultado da convivência escolar, procuramos o entendimento através das observações de algumas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática: conhecer o perfil dos sujeitos sociais que constituem as turmas dos 6º anos, inclusive da EJA. Assim, além desses professores citados que participaram da ação educativa em torno do "reforço escolar", também podemos observar, no cotidiano escolar, através das conversas informais com os professores e ainda outros profissionais da educação com atuação no campo de investigação, a tensão em procurar minimizar os conflitos do aluno que busca no horário de aulas, fazer uso das mídias móveis (celulares, fones de ouvido), que chega a desconsiderar a presença do professor. Cabe também salientar que acrescidas a tal realidade, era perceptível um clima de indisciplina escolar, envolvendo o cotidiano da escola. Daí, compreendemos a necessidade de construção de um currículo a dialogar com tais conflitos, como também as questões de gêneros raça, classe social e sexualidade.

Diante do exposto, constatamos que entre os professores pertencentes ao lócus da pesquisa, os professores de Língua Portuguesa e de Matemática com atuação nas turmas do 6º ano, nos respectivos turnos manhã e tarde, e também das duas turmas da EJA, no primeiro segmento do ensino Fundamental (6º e 7º), do problema recorrente da aprendizagem da escrita alfabética, por parte de alguns alunos. De acordo com tais professores, em suas avaliações cotidianas, era notória a presença de alunos com severas dificuldades de aprendizagem.

Os sujeitos participantes da pesquisa, os quais buscamos centrar nossas atenções, referem-se aos alunos inseridos no 6º ano com dificuldades na aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Nesse sentido, ao buscar os caminhos de como organizar a proposta curricular, até porque geralmente se percebe no dia a dia, cada professor seguir o seu plano de aula sistematizado para todo ano letivo, e pouco se observa a preocupação de (res)significar tal prática escolar, reflexão do agir docente na perspectiva da inclusão dos alunos considerados "problemáticos". Segundo olhar de Senna (2008), precisamos atentar para a seguinte questão: "que quantidade de conteúdo programático um aluno deve ser capaz de expressar nos instrumentos de avaliação para não ser considerado um sujeito do fracasso escolar?".

Para uma visualização das turmas de 6º ano, focadas nesse trabalho, observamos que tais turmas encontravam-se distribuídas por turnos. No turno da manhã, encontramos as turmas organizadas por faixa etária: o aluno com 9 anos até 17 anos. Cabe aqui destacar que os alunos com distorção de idade-série passam a integrar as turmas denominadas de EJA. Assim, tal sistematização no turno da manhã (6º ano A, 6º ano B, 6º ano C e 6º ano D), e no horário da tarde (6º ano E, 6º ano F, 6º ano G) totalizava 267 alunos. Vale salientar que dessas turmas se veem duas turmas de EJA, uma no horário da manhã e outra no horário da tarde.

De acordo com as informações coletadas de professores após a realização do Conselho Escolar, podemos detectar que a apuração das notas do 1º bimestre apontava para um quadro que o aluno necessitava de ajuda nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Diante do quadro de 112 alunos com dificuldade em Língua Portuguesa, considerando as notas abaixo de 5,0, esses distribuídos por turno: 59 alunos no turno da manhã e 53 alunos no turno da tarde. E ainda, 46 alunos em Matemáticas, os quais estavam distribuídos: 21 alunos, pela manhã e 25 pela tarde. Cabe aqui fazer uma ressalva que os alunos com dificuldades centravam mais em outras séries, principalmente no 7º ano.

Paralelamente, buscamos acompanhar tais reflexões dos professores, e em nesses momentos, era notório uma "resistência", em relação frente às práticas pedagógicas destinadas ao olhar o aluno, com sua situação de um sujeito social de direito ao ensino com garantia de aprendizagem. Priorizamos o acompanhamento das turmas dos 6º anos, levando em consideração que tais alunos estavam agrupados por critérios de faixa etária, centrada entre os 10 a 12 anos. Os alunos com faixa etária diferenciada 11 em diante referem-se aqueles alunos que já acumulam repetência em turmas das séries iniciais do ensino fundamental, inclusive em turmas de 6º ano.

No geral a experiência com as ações em torno da aprovação dos alunos podem ser visualizadas logo a seguir:

	NÚMERO DE ALUNOS	**%**
APROVADOS	166	62%
DESISTENTES	42	16%
TRANSFERIDOS	11	4%
REPROVADOS	48	18%
TOTAL	267	100%

Figura 1 – QUADRO DO RESULTADO FINAL – SÉRIE – 6º ANO

Fonte: Dados de Ata de Relatório Final – secretaria da escola-

O quadro acima exposto nos permite a pensar acerca do (res)significar das práticas

pedagógicas. Entendemos que os resultados finais das turmas do 6º ano indicam que muitos são os desafios encontrados pelos docentes na educação básica, porém é preciso ressaltar que, em muitos casos, alguns educadores tendem a "culpar" o próprio aluno pelo seu "fracasso". Uma vez que, "inapropriadamente", esse docente, em suas atividades diárias, diagnostica que o aprendiz tem dificuldades extraescolares, déficit de atenção, dentre outros fatores, os quais tornam esse aluno o único e exclusivo responsável por "não aprender". Além da questão da medicalização da educação e da procura por profissionais da saúde.

3 | CONCLUSÕES

Convém ressaltarmos que a demanda escolar da EJA é, em sua maioria, composta por classes econômicas menos favorecidas, adolescentes, jovens e adultos que apresentam conflitos de ordem social, política, econômica e cultural, manifestando um quadro de tensões e conflitos relacionado aos fatores externos, tais como as condições socioeconômicas das famílias, o grau de instrução dos pais, os escassos recursos públicos, a política educacional, entre outros. Não é necessário listar, detalhadamente, os inúmeros problemas para percebermos que essas questões atuam em conjunto, interferindo, consideravelmente nos resultados da desejada qualidade do ensino.

Foi perceptível nessa experiência que alguns professores apresentaram "resistências", buscaram questionar os culpados pelo insucesso escolar do aluno, enquanto outros professores mostraram-se receptivos.

Diante do exposto, podemos constatar que alguns professores apresentavam dificuldades em conduzir o processo metodológico em sala de aula, de modo a não excluir do direito de aprender novos conteúdos, ao fato observado em relação aquele aluno que não apresenta problema de aprendizagem nas disciplinas de modo geral.

Os dados apontam para a necessidade que o processo de reformulações curriculares requer espaço e tempo para os docentes adquirem novos saberes para lidarem com os novos sujeitos sociais existentes no cotidiano escolar, tendo em vista evitar atitudes de exclusão e discriminação na escola do aluno inserido em contextos distintos das camadas populares, bem como se faz necessário a implementação de políticas públicas de inclusão social que, de fato, venha garantir o acesso a um educação que respeite as diferencias culturais do aluno.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, P. C. de A.Educação intercultural: encontro entre culturas, diálogo de saberes. *In*: Colóquio Internacional Paulo Freire: Desafios à sociedade multicultural. Recife: **Anais** do Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005, p.1-19.

______. SANTOS, J. M. C. T. Formação do professor-historiador e cotidiano escolar:aproximações freireanas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, p. 220-231, 2012. Disponívelem:<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/viewFile/3772/3188>.Acesso em: jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

______. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. v. 01.

______. **Parâmetros curriculares nacionais**. Pluralidade Cultural. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em jan. 2015.

CANDAU. V.M. DIFERENÇAS CULTURAIS, COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio Brasil *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

______. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: **Revista Brasileira de Educação** v. 13, n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2015.

CARNEIRO, R. **A Educação intercultural.** Disponível em: <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap3.pdf>. Acesso em: Acesso em: 20 jan. 2015.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização***:* questões para a educação hoje**.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

______. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares**. Perspectiva. Florianópolis,v.20, n.Especial, p. 17-34, jul./dez.2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10237/9476>. Acesso em: jan. de 2015.

______. **Relação com o saber e a com a escola entre estudantes de periferia**. Perspectiva. Florianópolis, v.20, Especial, p.17-34, jul./dez.2002.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. – Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008.

MACÁRIO, Rosely de Oliveira. **Práticas de letramento na educação de jovens e adultos:** a revista como possibilidade de formação do leitor crítico**.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

______. Rosely de Oliveira; RODRIGUES, Linduarte Pereira**. A leitura na educação de jovens e adultos**. *In*: ARANHA, Simone Dália de Gusmão; SOUSA, Fabio Marques de (orgs.). *Práticas de ensino e tecnologias digitais*. Campina Grande: EDUEPB, 2018, v. 3, p. 429-467. (Coleção Ensino & Aprendizagem).

RODRIGUES, L. P**.** Textos, discursos e sujeitos híbridos**:** a plasticidade cultural contemporânea à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu. *In*: **Anais** do VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009. v. 1. VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SENNA. L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro senna@senna.pro.br http://www2.uerj.br/~proped *In*: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

SILVA, G. F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 1852.

SILVEIRA, R. M. G., et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

CAPÍTULO 13

O PSICOPEDAGOGO E A SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 09/08/2021

Lorrany Santos Baima
Augustinpolis-TO
http://lattes.cnpq.br/1412385785994811

Miliana Augusta Pereira Sampaio
Araguatins-TO
http://lattes.cnpq.br/0686557125950405

RESUMO: O estudo apresenta sua temática inserida na questão do Psicopedagogo e a sua importância no ambiente escolar. Tendo como objetivos debater o trabalho do psicopedagogo na escola, abordar sobre a família e sua relação com a educação dos filhos e por fim analisar a afetividade no ambiente escolar. Buscando respostas através de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Para fundamentar este estudo foram utilizadas obras de autores como: Arderle (2019), Capellasso e Nogueira (2019), Gênero (2021), Haddad (2020), Masini (1993), Moura et al. (2017) e Sousa e Filho (2008). A conclusão a que chegou este trabalho foi que ter o psicopedagogo nas escolas irá tanto contribuir na aprendizagem das crianças como no desenvolver do trabalho dos professores, será um investimento que o retorno será visto no progresso dos alunos e todo corpo docente.

PALAVRAS - CHAVE: Psicopedagogo. Escola. Dificuldades de aprendizagem.

THE PSYCHOPEDAGOGY AND ITS IMPORTANCE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: The study presents its theme inserted in the issue of Psychopedagogue and its importance in the school environment. Aiming to discuss the work of the psychopedagogue at school, address the family and its relationship with the education of children and finally analyze the affectivity in the school environment. Searching for answers through a qualitative bibliographic search. To support this study works by authors such as: Arderle (2019), Capellasso and Nogueira (2019), Gênero (2021), Haddad (2020), Masini (1993), Moura et al. (2017) and Sousa and Filho (2008). The conclusion reached by this work was that having a psychopedagogue in schools will both contribute to the learning of children and to the development of the work of teachers, it will be an investment that the return will be seen in the progress of students and the entire faculty.

KEYWORDS: Psychopedagogue. School. Learning Difficulties.

1 I INTRODUÇÃO

O psicopedagogo é o profissional que trabalha com crianças, adolescentes e adultos que possuem dificuldades de aprendizagem. Primeiro, busca-se identificar o problema através de avaliações para depois fazer uma intervenção. O psicopedagogo pode atuar em clínicas ou em escolas. A presença dele no âmbito escolar facilitará as famílias que não

possuem condições de arcar com as despesas de consultas com ele.

O presente artigo surgiu através da seguinte problemática: Como o psicopedagogo pode contribuir nas escolas? Buscando debater o trabalho do psicopedagogo na escola, abordar sobre a família e sua relação com a educação dos filhos e por fim analisar a afetividade no ambiente escolar.

Na escola o psicopedagogo pode ajudar a equipe pedagógica a desenvolver seu trabalho levando em conta os problemas educacionais de cada aluno e orientar quando alguém precisar. Visto isso, ter seu serviço prestado no ambiente escolar será uma grande contribuição para crianças e todo corpo docente.

O trabalho classifica-se em pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, foi realizado leituras reflexivas de artigos acadêmicos e livros. É possível perceber que o psicopedagogo ainda precisa ter o reconhecimento da sua grande importância pela sociedade, então, este artigo apresenta de forma sucinta algumas de suas grandes contribuições que a sociedade e comunidade escolar necessita conhecer.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 O trabalho do psicopedagogo na escola

A grande rotulação dos alunos é algo que infelizmente ainda é presente nas escolas. Professores, julgam que os alunos não realizam as atividades porque não querem, porque tem preguiça. A culpa nunca é do professor, nunca é da sua didática. E a dificuldade de aprendizagem que o aluno pode ter, nunca é vista.

Para a Psicopedagogia, cada um de nós aprende de uma forma diferente e o professor, “na maioria das vezes, trabalha com números médios ou grandes de alunos assim, é impossível promover atividades individualizadas o tempo inteiro” (GÊNERO, p. 13).

O psicopedagogo pode ajudar o professor a trabalhar com uma mesma atividade com os alunos, porém, com objetivos diferentes.

Anderle (2019, p. 24) relata como ocorreria a atuação do psicopedagogo na escola:

> A atuação do psicopedagogo dentro da instituição escolar inicia-se por uma análise sobre vários aspectos da organização escolar. Além de ser primordial um trabalho em equipe, junto com professores, alunos e pessoal administrativo, procurando dentro deste contexto melhorar o relacionamento entre si e entre grupos, tendo como meta à melhoria das condições de aprendizagem individual e grupal.

Infelizmente, ajudar ou se importar com os alunos virou algo visto como trabalhoso. Alguns professores só chegam na escola desenvolvendo seu trabalho e não se importa se o aluno realmente aprendeu.

Moura et al. (2017, p. 26) relembra que “quando se refere a criança, precisa-se

entender que essa necessita de ajuda, e que as pessoas que estão ao seu redor estão dispostas a auxiliá-la".

O se importar do professor move montanhas. Muitas vezes tudo o que o aluno quer é ser ouvido, ser acolhido e principalmente ser ajudado. Outra questão, que ainda é vista são as comparações entre alunos, saibam que que elas afetam muito as crianças, gerando sentimentos de incapacidade, frustrações. E pode ser um dos motivos da evasão escolar mais a frente.

Moura et al. (2017, p. 27) ainda aborda que:

> Quando o psicopedagogo atua na instituição deve dialogar a respeito dos métodos e das técnicas mais eficientes para os alunos, de forma a contemplar os diversos estilos de aprendizagem; analisando as abordagens avaliativas mais adequadas ao perfil de cada aluno, não obstante, auxiliando no processo de formação continuada dos docentes, ou seja, o trabalho será de caráter preventivo.

O trabalho do psicopedagogo se divide em três processos: prevenção, diagnóstico e intervenção. Para ajudar os educandos é importante ter esse profissional no ambiente escolar, pois ele irá avaliar todo contexto para descobrir o que está ocasionando o problema de aprendizagem do aluno e a partir daí propor mudanças, adaptar currículo, orientar o corpo docente, a família e muito mais.

Masini (1993, p. 28) ressalta que:

> É de fundamental importância que o professor na sala de aula utilize procedimentos que facilitem, nos seus alunos, a aquisição de uma estrutura cognitiva adequada, ou seja, que os conceitos mais amplos das diversas disciplinas estejam claramente estabelecidos.

O psicopedagogo deve ver como anda a didática dos professores, como eles estão transmitindo os conteúdos aos alunos, se preparam recursos pedagógicos, se inclui todos os alunos durante as aulas. Para analisar tal ação, basta o psicopedagogo organizar e fazer um cronograma para assistir algumas aulas dos professores e posteriormente conduzir os docentes no que eles podem mudar para melhorar.

As crianças que estão tendo dificuldades de aprendizagem serão guiadas pelos psicopedagogos, pois ele juntamente com o professor regente irão trabalhar juntos.

É preciso lembrar que o professor deve enxergar o aluno além de sua dificuldade. Todos têm capacidade de aprender. As dificuldades são momentâneas e podem ser sanadas com as intervenções corretas. É preciso também analisar todo o contexto no qual ele está inserido pois, como diz a Haddad (2020, p. 9):

> Os aspectos sociais, econômicos, culturais e pedagógicos que interferem na aprendizagem. Além desses fatores temos ainda questões psicológicas e emocionais, que também pode estar presentes nesse processo, e que muitas vezes dificultam a aprendizagem dos alunos.

O docente na grande maioria das vezes só analisa a situação da sala de aula e esquece que tem vários fatores que dificultam a aprendizagem.

Cabe ressaltar que o psicopedagogo atuará na escola não somente com as crianças que possuem dificuldades, pois sua função está além de intervenções, pois ele trabalha com a aprendizagem humana de modo geral.

3 | FAMÍLIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DOS FILHOS

Muitos pais têm dificuldade de lidar e outros não querem aceitar os problemas de aprendizagem dos filhos. O que fazer diante dessas situações? Propor momentos de conversas, entre professores, pais e psicopedagogos, onde professores e psicopedagogos devem explicar que cada criança tem seu modelo de aprendizagem, seu ritmo de aprendizagem e que alguns alunos não conseguem acompanhar os conteúdos propostos, necessitando de intervenções diferenciadas e mais apoio familiar. Com diálogos constantes os pais vão aceitando e ajudando no processo.

> Não se trata de buscar culpados para o fracasso escolar, nem de responsabilizar os professores, mas buscar alternativas que estão ao nosso alcance para solucionar o problema. Afinal, podemos trabalhar em conjunto com as famílias de nossos alunos, mas não podemos promover grandes alterações dentro desse contexto, podemos oferecer oportunidades de enriquecimento cultural na escola. (GÊNERO, [s.d], p. 12)

Tudo pode ser resolvido, a criança que está com dificuldade por vir a aprender, basta ter calma, dedicação e trabalhar de acordo com o ritmo dela.

O psicopedagogo juntamente com o professor deverá elaborar um planejamento para melhorar o progresso de aprendizagem de tal aluno, e estabelecer missões a família do aluno também, pois para haver progresso é necessário a colaboração de todos. O acompanhamento nos estudos das crianças deve ter continuidade em suas casas, pois eles passam poucas horas na escola, os pais precisam reforçar em casa o que é ensinado na escola. Trabalhando em conjunto logo, logo a melhora será vista.

Existem ainda os pais que colocam a responsabilidade da educação dos filhos sobre a escola, mas, não é assim que deve funcionar.

Sousa e Filho (2008, p. 7) abordam que:

> Ao mesmo tempo em que se é aluno também se é filho e vice-versa, o que faz com que família e escola estejam interligadas; entretanto, é importante que se perceba quais são as funções e as responsabilidades de cada uma, para as duas não ficarem em um "jogo de empurra", onde o aluno acaba ficando no meio, quando na realidade, ele é a personagem de importância indiscutível para ambas, mas suas necessidades ainda continuam à espera de um olhar mais apurado.

A educação das crianças deve ser um trabalho em conjunto, os pais precisam da continuidade dos estudos em casa, pois o professor não pode trabalhar sozinho.

Os docentes precisam também ter o olhar minucioso para os alunos pois quando notarem que eles não estão conseguindo aprender, precisam rever sua prática, refletir sobre o que está acontecendo e planejar mudanças e o psicopedagogo na escola pode estar colaborando com essas mudanças.

Sousa e Filho (2008, p. 7) ainda cita que:

> É imprescindível que família e escola atuem juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando, pois é através da educação que vão se constituir em agentes institucionais capazes de exercer seu papel para a mudança da estrutura social.

Então, a família precisa resgatar sua real função e assumir responsabilidade na vida educacional dos filhos, pois na maioria das vezes a família espera muito dos professores, mas eles sozinhos não podem dar o suporte necessário que as crianças precisam até porque eles passam apenas 04 horas na escola, a grande maioria do tempo é com a família é ela que exercerá grande contribuição no processo de aprendizagem dos filhos.

4 | RESTAURANDO A AFETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Será que o afeto precisa estar presente nas escolas? Será que os alunos aprendem melhor quando se sentem acolhidos pelos professores? São essas e outras perguntas que precisam ser questionadas pelos educadores, e até mesmo pelos pais. E a resposta é, sim! A afetividade necessita andar de mãos dadas com a escola. Os educandos muitas vezes podem estar enfrentando problemas em suas casas e é na escola que eles encontram um refúgio para esquecer um pouco dos problemas domiciliares.

O afeto que os professores criam com os alunos fará com que eles queiram voltar para a escola no dia seguinte e queiram aprender. São perguntas básicas do dia a dia que fazem com que a criança perceba que o professor se importa com ela, como por exemplo: como foi seu dia? Dormiu bem? Como você está? O que você mais gosta de fazer em casa e na escola? Enfim, a afetividade está ligada ao perguntar ao se importar.

Capelasso et al. (2019, p. 15) apresenta em seu livro que:

> A afetividade faz parte do ser humano e constitui-se em um recurso facilitador no ensino aprendizagem, uma vez que o aluno ao ser alvo da empatia do professor apodera-se deste recurso para desenvolver sua prática pedagógica. A afetividade passa então a exercer uma forte influência no cognitivo, pois o aluno ao sentir este bem-querer torna-se mais receptivo à aprendizagem.

Então, o afeto melhora o processo de aprendizagem das crianças, faz elas se esforçarem, faz elas quererem aprender, para deixar seus professores orgulhosos.

Capellasso et al. (2019, p. 16) ainda cita que:

> A afetividade é um grande auxiliar no âmbito educacional, uma vez que ela torna o aluno mais receptivo e participativo, desta forma com afeto conseguimos romper barreiras emocionais, psicológicas e proporcionar o bem-estar do aluno. Conquistar a confiança do aluno é o primeiro passo que

antecede o ensinar, auxiliando por um diálogo afetivo.

O que mais falta na escola são alunos participativos, seres que questionam, muitas vezes os alunos querem falar algo, mas, ficam com medo de serem oprimidos e acabam ficando calados, com dúvidas ou querendo apenas manifestar sua contribuição.

Esse tópico tem como objetivo abordar o quão a afetividade precisa está presente nas salas de aulas, e que o psicopedagogo pode ajudar a restaurar esse elo entre aluno e professor. Dando dicas de dinâmicas, de brincadeiras ou até mesmo de conversas.

A escola precisa ser vista pela sociedade como um ambiente além de ensinar os conteúdos. Os professores podem ser mais que professores, podem se tornar amigos dos seus alunos.

5 | CONCLUSÃO

Ter um psicopedagogo à disposição no ambiente escolar ainda não é algo visto pela sociedade, mas é algo que necessita ter, para colaborar no processo de aprendizagem dos alunos, e ajudar quando os professores tiverem alguma dúvida.

Visto os pontos apontados ao decorrer do artigo é possível perceber o quão importante é o trabalho desse profissional e o quanto ele tem a contribuir nos ambientes educacionais, é um investimento que o retorno será visto no progresso dos educandos e educadores.

Por fim, cabe ressaltar que ele não irá resolver todos os impasses da escola, mas, sem dúvidas, exercerá sua grande contribuição no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ANDERLE, Salete Santos. **Psicopedagogia Clínica Institucional Escolar**. Clube de Autores. 73 p. 2019.

CAPELLASSO, Rosângela Regina Marcicano; NOGUEIRA, Antônio Sérgio. **Afetividade e Aprendizagem**. Presidente Prudente. 47 p. 2019.

GÊNERO, Dayse Carla. **Teorias e práticas da Psicopedagogia Institucional**. Disponível em: http://www.alex.pro.br/LIVRO%20PSICOPEDAGOGIA.pdf. p. 22. Acesso em: 15 fevereiro de 2021.

HADDAD, Monalisa Ehlke Ozorio. **Psicopedagogia**. Curitiba. Contentus, 2020.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa**. São Paulo. Unimarco, 1993.

MOURA, Claudeilda Rubiana de; SILVEIRA, Nádia Texeira da; DORNELES, Lucienne. **O papel do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem**. Engenheiro Coelho, SP. UNASP Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2017.

SOUSA, Ana Paula de; FILHO Mário José. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional**. Revista Iberoamericana de Educación. N 44/7. Universidade de São Paulo, Brasil. 2008.

CAPÍTULO 14

MUDANÇAS DE PARADIGMAS PARA UMA GESTÃO EDUCACIONAL INOVADORA

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 26/05/2021

Isadora Siqueira Mafra
Universidade do Vale do Itajaí
Itajaí – Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/5051577723354882

Naiara Gracia Tibola
Universidade do Vale do Itajaí
Itajaí – Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/4772526675180055

RESUMO: Este estudo tem como problemática os paradigmas que rondam a temática de inovação na gestão escolar. Conceitua escola como a principal instituição para socialização de conhecimento e o gestor escolar como peça chave na condução das atividades. Nesse sentido, aponta-se estudos anteriores que expressam a diferença entre administrador e gestor, a partir de um paradigma fabril como dominante. Ressalta-se a importância da transição para um pensamento mais aberto, inovador, coletivo e criativo, a fim de mobilizar a comunidade escolar para que se estabeleça um ambiente favorável para uma instituição inovadora, eficaz e de qualidade. O objetivo é compreender quais as principais mudanças de paradigmas relacionadas à gestão escolar são necessárias para a estruturação de um ambiente inovador e, ainda, descrever as mudanças de paradigmas da gestão escolar e apontar e enunciar práticas inovadoras para a gestão escolar. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, classificada como exploratória e bibliográfica, pois foi realizada a partir de registros disponíveis advindos de pesquisas anteriores, como livros e artigos. As práticas de inovação na gestão escolar trazidas no artigo exemplificam ótimas gestões democráticas que conseguiram engajar a comunidade escolar, gerando comprometimento, pertencimento e colaboração de todos os atores envolvidos e mostram que não é preciso de muito para poder inovar e mudar o paradigma que envolve a temática.

PALAVRAS - CHAVE: Paradigma. Gestão Escolar. Educação. Inovação.

PARADIGM CHANGES IN AN INNOVATIVE EDUCATIONAL MANAGEMENT

ABSTRACT: This study has as its problematic the paradigms that surround the theme of innovation in school management. It conceptualizes the school as the main institution for the socialization of knowledge and the school manager as a key element in conducting activities. In this sense, it is indicated that previous studies express the difference between the administrator and the manager, from the production paradigm as the dominant one. The importance of the transition to a more open, innovative, collective and creative thinking is emphasized, in order to mobilize the school community to establish a favorable environment for an innovative, effective and quality institution. The objective is to understand what the main paradigm changes related to school management are necessary for the structuring of an innovative environment, as well as to describe the changes in school management paradigms and to point out, and enunciate innovative

practices for school management. It is a research with a qualitative approach, classified as exploratory and bibliographic, since it was carried out from available records of the previous research, such as books and articles. The practices of innovation in school management brought up in the article exemplify great democratic managements that have managed to engage the school community, generating commitment, belonging and collaboration of all the participants involved and show that it does not take much to be able to innovate and change the paradigm that involves education theme.
KEYWORDS: paradigm. school management. education. innovation.

1 I INTRODUÇÃO

O mundo se transforma em alta velocidade. Produtos se renovam semana após semana, as tecnologias avançam além do que podemos ver, muitas facilidades vêm sendo criadas, produtos e processos integrados, novas formas de viver e se relacionar estão sendo incutidas na nossa realidade para atender a novas demandas.

Na educação as mudanças também são observadas: ensino híbrido, ensino à distância, bibliotecas digitais, lousas eletrônicas, diversas ferramentas e equipamentos nos mostram novos e diferentes caminhos que vêm sendo tomados no processo de ensino-aprendizagem. Comparada às outras instituições, a escola empreendeu mudanças pouco significativas para atender às novas demandas sociais.

A nova configuração social demanda um novo olhar sobre a gestão da escola e, nesse aspecto, parece que as mudanças são menos evidentes ainda. A ideia de uma gestão escolar com base no paradigma fabril, que deixa de lado processos inovadores, ainda é dominante (AMORIM, 2015) e, assim, apesar de as escolas estarem se modernizando com novos equipamentos e tecnologias, a gestão escolar não acompanha as mudanças requeridas para a construção do contexto de uma educação inovadora, que pouco tem a ver com tecnologia.

Bezerra (2011) infere que de nada adianta ter equipamentos de ponta sem trabalhar o indivíduo. Antes de criar a inovação, que tem sido considerada a principal habilidade de gerenciamento do século XXI, é necessário criar o inovador.

O mundo evolui, os conceitos se alteram e as mudanças de paradigma são inerentes a todo esse movimento, inclusive no meio educacional. É necessário dar novo significado à visão e à prática dos gestores educacionais, que muitas vezes ainda trabalham como administradores escolares, introduzindo novas formas de pensar e agir na Gestão Escolar.

Mesmo que vagarosamente, as modificações tecnológicas e de inovação estão acontecendo nos espaços escolares e vêm ganhando espaço. O ano de 2020 trouxe mudanças de uma forma atípica, por conta da pandemia do COVID-19, de forma que as pessoas estão se adaptando a um “novo normal”, os processos sofreram mudanças bruscas e repentinas e todos foram obrigados a se adaptar. Possivelmente esta mudança será permanente e aqui temos um ponto de partida para repensar e ressignificar os paradigmas

que desvirtuam a construção de uma gestão escolar inovadora, aprendente e adequada aos novos tempos.

Para a estruturação deste trabalho autores como Amorim (2015, 2017), Ogawa e Filipak (2013), Coelho e Unglaub (2012), Vasconcellos (2009) e Martins (2006) contribuíram para a escrita e para atingir os objetivos aqui propostos. A busca da temática partiu das angústias de uma pós-graduanda em Inovação na Educação que, durante todo o curso e leituras realizadas, teve a impressão de que as "supostas" inovações sugeridas pelos diversos autores lidos já estavam mais do que claras e que, por muitas vezes, já eram até antigas, porém nunca foram postas em prática ou, se foram, foram por muitos poucos agentes, que, num percentual, não se tornam relevantes o suficiente para podermos constatar que houve de fato uma melhoria nos processos de inovação em gestão e em educação em um contexto geral.

A partir da revisão de documentos previamente selecionados, o presente artigo busca descrever quais os paradigmas que rondam a temática da gestão escolar inovadora e compreender quais as principais mudanças são necessárias para a estruturação de um ambiente inovador. Serão apontadas e enunciadas novas práticas inovadoras na gestão escolar, a fim de evidenciar a importância de mudar o pensamento e efetivar o aprendido para obter sucesso na prática da gestão escolar inovadora.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

A instituição *escola* é o centro dos sistemas educacionais, onde é realizado o processo de conhecimento e de socialização de informações. É o núcleo gerador de conhecimento e da sua ampliação (VASCONCELLOS, 2009). Amorim (2017, p. 75) corrobora, quando diz que:

> As escolas têm uma função secular de transmissoras dos saberes produzidos socialmente pelas comunidades onde elas atuam. Isto ocorre de geração para geração, em cada etapa histórica, colocando as instituições de ensino como sendo uma organização marcante na vida das pessoas. Essas instituições procuram mudar em seu ambiente pedagógico e institucional para criar uma nova cultura que seja individual e coletivamente referenciada, com práticas individuais e sociais que se aproximam e se contradizem ao mesmo tempo, servindo de espaço inovador. É um movimento dialético que a sociedade realiza através das instituições de ensino para aproximar o passado ao presente e o presente abre espaços dinâmicos para aproximar o futuro, antecipando e revelando experiências e saberes socioeducacionais, socioemocionais e sociopessoais que aprofundam e engrandecem a perspectiva histórica da educação e da escola, o dever ser da educação.

A necessidade legal de um diretor escolar surge, segundo Antunes (2008), somente a partir de 1847, porém a discussão sobre seu papel só vem à tona em 1890, após a proclamação da República no Brasil. Na década de 1930, no início do período industrial, começa-se a falar em um administrador escolar, mas o cargo ainda está muito vinculado

a questões administrativas em detrimento das pedagógicas, tomando como modelo as concepções de Taylor, Fayol e Weber (SOUZA, 2009).

Nos anos de 1931-1935, são noticiados os primeiros movimentos de participação na gestão da escola pública (BASTOS, 2002, *apud* OGAWA; FILIPAK, 2013, p. 97), porém a gestão democrática só passa a ter força de lei a partir da Constituição Federal de 88. Nesse contexto, surge uma figura que demanda relações com a comunidade escolar, por meio de decisões e ações partilhadas. A função do gestor tem no diálogo um importante instrumento na execução da gestão escolar, mas ainda com viés político (OGAWA; FILIPAK, 2013, p. 97).

O gestor escolar, antes denominado administrador escolar, é a figura principal no exercício da administração – não mais política, mas de uma forma que construa e consolide um projeto dinâmico para as escolas e que garanta a qualidade e o sucesso educacional de sua instituição. Ao conduzir as atividades de forma coletiva, participativa e criativa, o gestor está no caminho de uma gestão escolar inovadora.

Amorim (2017), baseado em estudos de Martins (1999), entende por *administrador escolar* aquele que dirige utilizando-se de burocracias, hierarquia e de participação individual como chave do processo. Já o *gestor escolar*, tem a visão da escola como um todo, onde todos fazem parte do mesmo processo, com responsabilidades específicas, ações planejadas e resolução de problemas de forma coletiva.

Antunes (2008) diz que a troca do termo *administração* por *gestão*, não significa apenas uma mudança terminológica, mas sim conceitual e paradigmática e que pode ter diferentes significados. A autora traz que alguns entendem apenas como a transição do campo do conceito, que passa de empresarial para educacional. Outros, que o conceito de gestão ultrapassa o de administração, já que envolve a participação ativa da comunidade nas decisões internas (LUCK, 2000 *apud* ANTUNES, 2008, p.9). E outros, ainda, entendem *administração* por um conceito mais amplo, já que é utilizado para abranger a política educativa, e *gestão* como a função executiva destinada a pôr em execução políticas previamente definidas (BARROSO, 2001 *apud* ANTUNES, 2008, p.9).

Apesar dos diferentes entendimentos sobre as mudanças terminológicas, a gestão administrativa inovadora, parte do paradigma na qual todos participam do processo e contribuem para a consolidação de melhorias positivas e significativas no ambiente escolar e também no sistema de ensino, no qual gestores, professores, alunos e pessoal técnico e administrativo, juntos, constroem uma cultura escolar que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades inovadoras, assim fortalecendo o trabalho do gestor (AMORIM, 2017).

O espaço em que ocorre a gestão precisa ser, conforme Antunes (2008, p. 09), “[...] sinônimo de ambiente autônomo e participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns”. A autora Luck (2000 *apud* ANTUNES, 2008, p.9) corrobora ainda que o diretor passa de um fiscalizador, controlador

e que centraliza em si as decisões, para um gestor mobilizador, orquestrador de atores, articulador da diversidade que constrói um ambiente educacional e que promove a formação de seus alunos de forma segura.

Para atingir os objetivos do cargo, é importante que a pessoa que estiver nesta função, além de ter o pensamento aberto à inovação dos processos e voltada à coletividade, seja qualificada e busque sempre estar atualizada em relação às práticas de gestão. Um estudo de Amorim (2017, p. 72), baseado no Censo Escolar de 2013, divulgado pelo INEP, que definiu o perfil do atual gestor educacional concluiu que:

> 22% dos dirigentes ainda são escolhidos pelo processo de indicação política; considerando-se o total de 54 mil dirigentes entrevistados, 22% correspondem a 11.880 dirigentes que ainda são agraciados politicamente para exercer uma função que, muitas vezes, eles não têm o menor preparo institucional, numa clara demonstração da falta de critérios de qualidade na escolha desses dirigentes.

Ainda vemos, portanto, alguma desqualificação decorrente da influência política na contratação das peças chave para a construção da escola inovadora que tanto queremos. Os processos escolares precisam ser eficazes e de qualidade, tendo como alguns indicadores: formação; qualificação; desempenho; níveis de satisfação e colaboração do pessoal; liderança e tomada de decisão da direção; articulação do currículo; envolvimento da comunidade externa, principalmente alunos, pais e parcerias (MARTINS, 2006); que só poderão ser alcançados se geridos com excelência por pessoas, prioritariamente, qualificadas.

Com o novo entendimento sobre as atribuições do gestor, aumentaram os debates acerca da necessidade de profissionalização destes profissionais como condição para a melhoria da qualidade da educação básica. Como resultado dos debates, surgiram as capacitações de dirigentes, pautadas nas competências gerenciais (ANTUNES, 2008).

Coelho e Unglaub (2012) apontam para a necessidade de um novo perfil de gestor para acompanhar esse novo tempo. Veem, ainda, a necessidade da profissionalização da gestão de ensino e de pautar ações educacionais para atender um novo patamar de concorrência e competitividade. Uma nova gestão, com visão aberta a mudanças, provocadora de transformações e que colabore com melhorias significativas na organização educacional.

Ogawa e Filipak (2013, p. 99) reforçam que é emergente a necessidade de profissionalização do gestor, concedendo maior preparo para que a gestão da escola seja verdadeiramente democrática e com foco na qualidade de ensino. Qualificar o gestor escolar significa instrumentalizá-lo quanto aos aspectos técnicos e pedagógicos da gestão escolar e, principalmente, fomentar a ampliação do entendimento escolar no Brasil, que implica em transformar todos os processos que objetivam a qualidade de ensino na escola pública brasileira. Além da profissionalização, é clara a necessidade de que os gestores

sejam pessoas abertas a mudanças, pois, para Coelho e Unglaub (2012), a educação precisa estar à frente das mudanças e inovações. Ao contrário, ainda percebemos grande resistência dos educadores e gestores em relação aos processos condutores. Os autores inferem que:

> Se uma instituição educacional pretende passar por um processo de inovação, ela deverá se preocupar em formar/capacitar todo o corpo docente, administrativo e operacional para que os processos de inovação sejam desenvolvidos em unidade e coerência. (COELHO; UNGLAUB, 2012, p. 4)

Em definitivo, a diversidade e complexidade das tarefas e competências necessárias para uma liderança qualificada requer uma aproximação dos gestores com o tema, para que a mudança de paradigma ocorra e consiga mobilizar a comunidade escolar no sentido de criar clima e cultura favoráveis para uma instituição, de fato, inovadora, eficaz e de qualidade.

Apesar de o gestor ter um papel fundamental na democratização da escola, Antunes (2008) afirma que o processo não é uma via de mão única, mas sim uma construção coletiva entre os diferentes atores em cada unidade escolar. “A participação não depende de alguém que “dá” abertura ou “permite” sua manifestação. Democracia não se concede, conquista-se, realiza-se” (HORA, 1994, p. 133).

Antunes (2008) infere, ainda, que a democratização da gestão educacional compreende a cultura escolar, seus processos e a articulação entre os aspectos e mudanças históricas, políticas e sociais que envolvem a escola e os atores. É romper com o modelo autoritário, burocratizado e centralizador e dar vez aos interesses coletivos, favorecendo a compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais essenciais para a construção de um trabalho coletivo.

O processo é lento, pois depende do entendimento de cada ator referente ao assunto e ao seu papel por trás do cargo que exerce. Há que existir o engajamento pessoal na busca do bem coletivo e da comunidade em que as escolas estão envolvidas. Um gestor que seja propagador de todas as boas práticas, que consiga com que os trabalhos sejam cada vez mais inspiradores e inovadores a ponto de contagiar a todos da rede, que não desanime frente aos obstáculos e à baixa adesão e que fortaleça o sentido do seu cargo, para que todo uma estrutura mude para melhor.

3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que busca compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde este ocorre e do qual faz parte (BOGDAN; BIKLEN *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). Apoia-se nas interações entre os sujeitos sociais, que produzem material passível de interpretação e análise e que pode ser utilizado para fundamentar a construção de conhecimento relacionado a determinado

fenômeno (FERREIRA; ARAÚJO; FORNARI, 2020).

Com referência à natureza das fontes utilizadas para abordagem, a pesquisa é classificada como bibliográfica, pois foi realizada a partir de registros disponíveis advindos de pesquisas anteriores, como livros e artigos. Utiliza-se dados já trabalhados e registrados por outros pesquisadores, de forma que os textos se tornam fontes do tema pesquisado e a pesquisa é trabalhada a partir das contribuições dos autores estudados (SEVERINO, 2007), propiciando o exame do tema sob novo enfoque e chegando a conclusões inovadoras (MARKONI; LAKATOS, 2010).

É uma pesquisa exploratória, que busca levantar informações sobre determinada temática, delimitando o campo de trabalho (SEVERINO, 2007), sendo que a coleta de dados se deu por meio de análise documental, a partir da "identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho" (SEVERINO, 2007, p.124). O objetivo é investigar os documentos a fim de descrever e comparar as tendências, diferenças e outras características (CERVO; BERVIAN, 1983) e gerar novos conhecimentos e novas formas de compreender os fenômenos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Para o levantamento documental foram feitas buscas por documentos integralmente disponíveis em formato eletrônico e gratuito nos bancos de dados da Scielo Brasil, Google Acadêmico e também em sites de eventos da área Educacional com as palavras-chaves: gestão escolar, inovação, paradigma e gestor escolar e também feitas buscas em bibliotecas digitais e físicas por títulos que contivessem as temáticas: administração escolar, gestão escolar, gestão inovadora e gestão participativa.

A busca contemplou trabalhos publicados nos últimos 15 anos: de 2006 a 2020, além de complementos clássicos de datas anteriores. Foram consultados 21 artigos e 12 livros relacionados à temática, sendo escolhidos, entre estes, 9 artigos e 7 livros para compor o presente trabalho, divididos nas categorias Gestão Democrática e Inovação na Gestão Escolar. Por tratar-se de pesquisa documental, o presente trabalho não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas.

4 | INOVAÇÃO NA GESTÃO - PRÁTICAS EXITOSAS

De forma sucinta, se faz perceptível o avanço na forma de condução das escolas por parte de gestores que buscam inovar em seus espaços educativos. Uma gestão inovadora, participativa e digna de ser exemplo e inspiração para outros gestores.

Dispomos no Brasil de alguns concursos, premiações, relatos de casos e grupos de estudos que exemplificam boas práticas na gestão escolar, valorizando e colocando as ações destes "anônimos" em voga para que inspirem a todos educadores. O presente trabalho buscou dois casos para exemplificar e inspirar estas ações que, há muitos anos já vêm sendo faladas, mas que muito pouco foram postas em prática, seja por falta de

qualificação, de vontade ou de impedimentos burocráticos.

Com estes exemplos pudemos perceber que não é preciso muito para fazer acontecer, inovar e servir de exemplo. Não é preciso de muito dinheiro, tecnologias, supercomputadores, mas sim de gestores que executem ações que estejam pautadas na empatia, em pensar em como poder ajudar de forma mais eficaz, de forma que supra as necessidades de todos e que, justamente por isso, todos possam ter voz e participar ativamente.

4.1 Projeto Acolher para Todos Envolver e Aprender - Prêmio Educador Nota Dez 2020[1]

Desenvolvido na Escola Municipal Professor Waldir Garcia, no Bairro São Geraldo, município de Manaus/AM, em 2019, o Projeto Acolher para todos envolver e aprender, de autoria da professora Lúcia Cristina Cortez de Barros Santos, uma das dez vencedoras do Prêmio Educador Nota Dez 2020, promove a inclusão e dá espaço ao diálogo na escola.

Na prática, a comunidade que já era considerada de alta vulnerabilidade social passou a receber um número muito grande de imigrantes haitianos e venezuelanos. Reconhecendo que estes eram geralmente excluídos das outras escolas, a escola fez da inclusão o princípio norteador de todo o projeto. Além da comunidade imigrante, a escola recebe também deficientes, alunos com distorção de idade e série e em situação de risco, todos excluídos do processo escolar.

Na escola, os alunos encontram acolhida e respeito, rompendo o discurso da impossibilidade e dando visibilidade ao invisível. Além disso, a diretora conseguiu implementar uma gestão democrática, desburocratizando relações, estabelecendo vínculos, engajando e dialogando com todos os atores da comunidade escolar.

As inovações principais foram a troca das carteiras individuais por mesas redondas; não há filas ou reprovação; são feitas avaliações internas e externas que permitem revisar o processo de ensino, pois o foco central é a aprendizagem; as decisões são feitas em assembleias, onde os alunos atuam como protagonistas; cada uma das 223 crianças escolhe um tutor, que a acompanha até o final do 5º ano; o envolvimento das famílias; a troca de experiências e valorização das diferentes culturas existentes na escola.

A escola Waldir Garcia optou também pelas metodologias ativas que não ensinam somente o conteúdo, mas desenvolvem competências essenciais para realizações na vida pessoal, onde o estudante é o protagonista da sua aprendizagem.

Destaca-se, ainda, a articulação do projeto com outros entes da sociedade, como a Unidade Básica de Saúde (UBS) da área, que disponibiliza equipe para acompanhar a saúde das crianças; o Coletivo Escola Família do Amazonas, organização da sociedade civil que apoia as tutorias; e as universidades Estadual e Federal do Amazonas, que oferecem oficinas, palestras e estagiários para auxiliar nas demandas da comunidade escolar.

1 O relato desta prática de Gestão Inovadora está disponível no site https://box.novaescola.org.br/etapa/1/educacao-infantil/caixa/187/premio-educador-nota-10- 2020/conteudo/19739. Acessado em 12 nov. 2020.

Para contornar a questão do idioma, foram feitas parcerias com a Secretaria de Educação e com o Consulado da Colômbia para um curso-piloto de espanhol para os estudantes não falantes da língua. Além disso, a escola atua com a Igreja São Geraldo, que fica perto da escola e é local de apoio aos imigrantes, onde é ministrado um curso de português às famílias estrangeiras. Em parceria com a paróquia, um professor haitiano voluntário ensina crioulo aos funcionários da escola. Atitudes simples, mas empáticas e respeitosas que fizeram a diretora se destacar e ser exemplo nacional de boas práticas em gestão educacional.

O projeto, que surgiu justamente das dificuldades educacionais encontradas, tem como a inclusão uma das principais premissas. A troca de experiências, a valorização das diferentes culturas, a aprendizagem aplicada a solucionar os desafios da vida e a transformação da comunidade escolar em agentes de transformação, deram ao projeto o Prêmio Educador Nota Dez no ano de 2020.

Mesmo na pandemia do COVID-19, onde as atividades presenciais nas escolas do Brasil e do Mundo foram suspensas ou migradas para o virtual, a escola fez campanha para arrecadação de televisões, celulares e dinheiro, que foi usado para a compra de equipamentos doados às famílias que ficaram sem acesso às aulas virtuais, para que os trabalhos não parassem e que a comunicação e o vínculo afetivo entre escola e comunidade se mantivessem, apesar da distância.

A campanha foi além dos aspectos educacionais e a rede colaborativa criada pela escola organizou-se no sentido de fornecer ajuda, inclusive com doação de alimentos, aos que mais necessitam. Outro aspecto positivo foi o fato de a escola já trabalhar com um modelo que estimula a autonomia dos alunos, que foi fundamental para a adaptação destes ao ensino remoto.

5 | PRÁTICA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA COM A UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS NO AMBIENTE ESCOLAR[2]

Desenvolvido na gestão coletiva do Professor Paulo Sérgio Cabral, na Escola Básica Prof.ª Maria Dutra Gomes, localizada no bairro Dom Bosco, cidade de Itajaí/SC, a prática teve início no ano de 2018, quando da implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, baseada na Cultura Digital, uma das dez Competências Gerais a ser desenvolvida na Educação Básica.

Com a prática, a gestão buscou implementar soluções inovadoras que otimizem os processos de ensino-aprendizagem, estimular a criatividade e autonomia dos alunos, melhorar a qualidade do tempo destinado à aprendizagem em sala de aula e formar professores inovadores capazes de motivar os alunos no processo de aprendizagem com o uso da tecnologia. A prática visou transformar a escola em um ambiente inovador, utilizando-se das tecnologias em seu favor no intuito de tornar as aulas e práticas mais atrativas aos alunos, explorar novas ideias, ampliar conceitos, criar estratégias inteligentes

para a otimização dos processos educacionais e desenvolver competências básicas em cultura digital nos alunos, para que eles próprios consigam otimizar o uso das ferramentas tecnológicas que estão ao seu alcance.

Há, atualmente, uma infinidade de aplicativos e páginas online que podem auxiliar os professores em sala de aula no desenvolvimento de suas atividades. Grande parte gratuitas ou financeiramente acessíveis e que podem ser acessada [2] O relato desta prática de Gestão Inovadora foi apresentado no dia 20/12/2020, através do ambiente Blackboard da UNIVALI, no curso de especialização em Inovação em Educação individualmente, pelo equipamento pessoal de cada aluno, bastando ter conexão à internet disponibilizada pelas escolas para que as aulas sejam mais atrativas, significativas e proveitosas para os alunos.

Partindo deste fato, e ao contrário da maioria das escolas que proíbem o uso do celular em sala de aula, uma das principais mudanças na Escola Básica Prof.ª Maria Dutra Gomes foi a permissão para o uso consciente e inteligente do celular em sala de aula, assim contornando os transtornos que a proibição do uso causa para os professores, que têm que ficar fiscalizando, e também para propiciar uma melhora na aprendizagem e engajamento dos alunos.

Inicialmente o uso foi permitido no horário do recreio, com a indicação de alguns aplicativos, aproximando de forma cooperativa os jovens e a equipe gestora, fazendo-os entender a forma de trabalhar da escola. Com ações bem planejadas, o uso do celular passou a ser permitido como complemento às atividades de sala. A organização escolar passou - e deve - ser vista como cultura e ser disseminada pelos atores, além da necessidade do planejamento e organização da instituição e das atividades.

Concomitantemente, e ao longo dos meses seguintes, foram feitas formações com os docentes, discentes e equipe de colaboradores em serviço e nas paradas pedagógicas, em parceria com o instrutor de informática e professores da própria escola que já tinham mais experiência com ferramentas como o *Google Forms* e *Google Classroom*, com as metodologias ativas, sala de aula invertida, gamificação e ensino híbrido, no intuito de qualificá-los para o uso das ferramentas e aplicabilidade do celular nas atividades.

Houve também, em parceria com a Diretoria de Tecnologias Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, a ampliação da rede *wi-fi* em 100% dos ambientes da escola, proporcionando internet de qualidade e velocidade à comunidade escolar. Desta parceria também foi conseguido 7 *tablets* para uso de aproximadamente 30 alunos com deficiências intelectuais, motoras e físicas. Os equipamentos são usados em aulas previamente planejadas pelo professor e com aplicativos também previamente selecionados, não como forma de ocupar os alunos, mas sim como forma de estabelecer atividades diferenciadas a eles e condizentes à sua condição. Para otimização das atividades, foram feitas também formações com as agentes de apoio em educação especial, juntamente com os professores regentes.

O uso tecnológico dos celulares no processo avaliativo foi outra ação que acabou

reduzindo significativamente a utilização de papel, principalmente nos anos finais, reforçando ainda questões de sustentabilidade entre os alunos. A prática resultou em menor utilização do Laboratório de Informática, que muitas vezes conta com computadores sucateados, lentos, e em quantidade insuficiente, por vezes forçando os alunos a dividirem computadores. Com a permissão do uso do celular, em vez do Laboratório de Informática, houve também redução no uso de papel e a substituição dos dicionários, atlas e outros livros impressos por material equivalente disponível em aplicativos.

Houve um trabalho de divulgação e orientação com alunos e pais, na qual os próprios alunos criaram um contrato didático referente ao uso dos celulares na escola. Foram feitas formações discentes que resultaram em uma Escola de Líderes, com dois representantes de cada turma que realizam encontros mensais de socialização com os demais alunos.

Para melhor aproveitamento do planejamento realizado, a gestão colaborativa fez avaliações do percurso a cada etapa, prevendo melhorias para as etapas seguintes.

As dificuldades relatadas foram, principalmente, em torno de pais e professores resistentes a mudanças. Os pais, por já terem incutido o paradigma de que o uso do celular na escola é proibido, muitas vezes não aceitavam as novas práticas da escola. Professores mais antigos e tradicionais também se mostraram resistentes de início, porém, ambos foram orientados pela gestão e participaram das formações, podendo perceber os benefícios e facilidades que a prática traria para toda a comunidade. Foi relatado também problema de maturidade de alguns alunos para com o uso consciente do celular, mas nada que atrapalhasse o andamento da prática e que, ao longo dos meses, não tenha sido mudado nos próprios alunos.

Sabe-se que não é uma mudança que ocorre do dia para a noite, mas sim uma mudança de cultura e paradigma que ocorre pouco a pouco. Ao longo dos anos de 2018 e 2019 a cultura digital foi ficando mais forte na escola e, em 2020, com o início da pandemia do COVID-19, onde muitas escolas, professores e gestores tiveram imensas dificuldades para dar andamento às atividades de forma não presencial, a Escola Básica Prof.ª Maria Dutra Gomes saiu na frente contornando das dificuldades, por já ter a cultura bem estabelecida e por todos os professores e alunos estarem devidamente capacitados e ambientados ao uso das ferramentas digitais para dar andamento às atividades.

Pode-se ver que uma realidade ainda distante para muitos professores, que é a questão da familiarização com as ferramentas digitais, pode ocorrer de forma prática, planejada e com sucesso, trazendo a cultura digital como uma nova competência indispensável, utilizando todo o conhecimento que está aberto e disponível online para benefício próprio e da comunidade escolar como um todo. A quebra de paradigma em relação ao uso do celular e tecnologias foi primordial, pois quebrou muitas barreiras e elevou os processos da escola para outro patamar.

6 I CONCLUSÃO

Podemos observar, em apenas dois exemplos, boas práticas que têm sido desenvolvidas nas escolas brasileiras no intuito de melhorar os processos de gestão escolar e integrar comunidade, escola e alunos. Atitudes que focam no desenvolvimento individual, considerando suas especificidades e envolvendo a todos de forma consciente e colaborativa.

A gestão compartilhada do Professor Paulo, utilizando-se das tecnologias, exemplifica perfeitamente o exposto por Coelho e Unglaub (2012), no sentido de uma instituição que buscou mudar o ambiente pedagógico e institucional com a finalidade de criar uma nova cultura, individual e coletivamente referenciada, com práticas que se aproximam e se contradizem ao mesmo tempo, servindo como um espaço extremamente inovador e que só trouxe benefícios a todo o entorno escolar.

Ao mesmo tempo, temos no Projeto Acolher para todos envolver e aprender, mudanças menos tecnológicas, mas muito significativas para a comunidade escolar, que passou de vulnerável e excluída, para inclusiva, diversa e inovadora. Mesmo com as inovações apresentadas nos processos de gestão, ainda há uma luta constante por mínimas melhorias na gestão das escolas no Brasil. Percebemos que o simples fato da troca de carteiras individuais e enfileiradas por mesas redondas e coletivas, em conjunto com outras ações, foi considerado uma inovação digna de prêmio.

Apesar de ações extremamente relevantes para a inovação na gestão escolar, a crítica acontece na literatura clássica, como Dewey (2010) expôs sobre o arranjo das carteiras em sala de aula, enfileiradas, fazendo alusão à restrição da liberdade intelectual e moral. É preciso que a educação estimule a liberdade intelectual e individual, acolhendo diferenças e sabendo que cada indivíduo tem uma forma diferente de aprendizado. Ao contrário, percebemos que a grande maioria das escolas ainda não progrediu neste mínimo aspecto e ainda usa as carteiras individuais e enfileiradas.

Este breve exemplo, nos mostra como não só a gestão, mas grande parte dos processos educacionais estão defasados e, principalmente, que já é sabido e discutido em diversas literaturas quais os paradigmas que rondam os processos inovativos em gestão e na educação como um todo. Se faz necessário a mudança e transição do aspecto fabril, na qual tudo deve ser padronizado, seguindo procedimentos e planos predeterminados, se inspirar com os autores que permeiam a temática e com os exemplos que são divulgados, tirar as ideias do papel e pô-las à prática.

A partir do meu olhar, como administradora, percebo que muitos dos problemas de gestão escolar atuais, como nos processos administrativos de entrega de merendas, controle de estoque, chamadas e planos de aula, pedidos de compras e de reformas/melhorias e processos de gestão em geral, poderiam ser resolvidos, ou simplesmente otimizados, com o uso de planilhas online e ferramentas digitais disponíveis gratuitamente.

Quem exerce um cargo de gestão precisa ser proativo e a falta desta característica gera a falta de interação, a demora em resolver problemas e torna o processo mais burocrático. É preciso um trabalho de forma colaborativa, sem priorizar hierarquia, sem diminuir qualquer ator do processo escolar, buscando a igualdade de vozes e visando o benefício geral, que é obtido com a melhoria dos processos de gestão.

Está mais do que claro quais as principais – e mais básicas – mudanças de atitudes e processos devem ser tomadas pelos agentes da educação, sejam gestores, professores, alunos ou pais, para a melhoria da gestão e com processos que envolvem a comunidade escolar. A partir da hora que temos gestores escolares qualificados, que entendem a mentalidade que a nova configuração da sociedade nos traz, estes devem trabalhar como propagadores de boas práticas.

Sabemos que a mudança de um paradigma retrógrado para um outro mais moderno e adaptável é lenta e difícil, pois demanda de um conjunto muito grande e diverso de atores, porém, não pode ser deixada de lado, nem esquecida, para que o movimento não perca a força e que, ao longo do tempo, seja prova do bom funcionamento e de bons resultados em todo o entorno da comunidade escolar.

Agradecemos ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina, por viabilizar a especialização em Inovação na Educação e a riqueza da troca de conhecimentos obtida.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. Gestão escolar e Inovação educacional: A construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Trabalhos…** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3967.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

AMORIM, A. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. **Revista Lusófona de Educação,** Lisboa, n. 35, 2017, p. 67-82. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34951149005. Acesso em: 06 jul. 2020.

ANTUNES, R. T. O gestor escolar. **Programa de desenvolvimento educacional: Caderno de Gestão,** Maringá, 2008. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_rosmeiri_trom bini.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

BEZERRA, C. **A máquina de inovação:** mentes e organizações na luta por diferenciação. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

COELHO, A. de S.; UNGLAUB, E. Gestão Escolar e Inovação: Novas tendências em gestão escolar a partir das teorias em gestão da inovação. *In:* CONFERÊNCIA FORGES, 2., 2012, Macau. **Sessões Paralelas…** Disponível em: https://www.aforges.org/wp- content/uploads/2017/03/Coelho-Adriano-et-Unglaub-UNASP-BR.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar, Editora: Vozes, 2010 (1938).

FERREIRA, E. M.; ARAÚJO, C. L.; FORNARI, L. F. A compreensão de temas das ciências sociais por meio da pesquisa qualitativa. **REVES - Revista Relações Sociais,** Viçosa, vol. 3. n. 2., 2020. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10027/5527. Acesso em: 06 jul. 2020.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola:** Artes e ofícios de participação. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *In:* CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 6., 2015, Aracaju. **Atas...**Aracaju: Ludomedia, 2015. p. 243-247. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248. Acesso em: 24 jun. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, E. C. Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos? **Revista Lusófona de Educação**, Aroeira, vol. 7. n. 7, 2006, p. 71-90. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/803. Acesso em: 17 jun. 2020.

OGAWA, M. N.; FILIPAK S.T. A Formação do Gestor Escolar. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11, 2013, Curitiba. **Artigos...** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8010_7046.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Â. R. Perfil da gestão escolar no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación,** Madrid, nº 49/2, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28291737. Acesso em: 18 nov. 2020.

VASCONCELLOS, M. de N. M. de B. **Gestão de Sistemas Educacionais.** Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

CAPÍTULO 15

GESTÃO DA EDUCAÇÃO: O SISTEMA, O ÓRGÃO EXECUTIVO E O ÓRGÃO NORMATIVO

Data de aceite: 02/09/2021

Jacilene Costa Gomes da Silva
Secretaria Municipal de Educação
Corrente-PI
Mestranda em Educação- UFCAT- GO
http://lattes.cnpq.br/0032214671692634

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro
Universidade Estadual do Piauí
Corrente-PI
http://lattes.cnpq.br/5521550176506088

RESUMO: A gestão do ensino público baseia-se no princípio democrático, da igualdade, da universalidade e da laicidade conforme a legislação brasileira. Assim entendemos que a gestão do ensino não é apenas um instrumento, uma ferramenta a serviço da melhoria da qualidade do ensino, é um dos caminhos mais importantes para se alcançar a qualidade da educação, através da atuação de todos os envolvidos no processo do ensino, para que se tenha uma educação pública mais includente. Este artigo apresenta uma reflexão sobre o Sistema Municipal de Ensino: atuação dos órgãos executivo e normativo na materialização da gestão democrática no município de Corrente-PI. Para melhor entender essa relação, apresentamos o problema: de que forma a Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SEMEC e o Conselho Municipal de Educação vêm atuando na materialização da gestão democrática? Como objetivo podemos citar: analisar como a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal trabalham de forma a materializar a gestão democrática do ensino público no município de Corrente-PI. Para esta pesquisa qualitativa realizamos uma análise de documentos (Leis, Atas, Plano Municipal de Educação). Os resultados apontam que os órgãos do Sistema Municipal de Educação em estudo, apresentam suas peculiaridades locais. Percebemos que, ao tempo em que avançam também têm limitações quanto à materialização da gestão democrática.

PALAVRAS - CHAVE: Conselho. Gestão. Sistema.

EDUCATION MANAGEMENT: THE SYSTEM, THE EXECUTIVE BODY AND THE NORMATIVE ORGAN

ABSTRACT: The management of public education is based on the democratic principle, of equality, universality and secularism in accordance with Brazilian legislation. Thus, we understand that teaching management is not just an instrument, a tool at the service of improving the quality of teaching, it is one of the most important ways to achieve the quality of education, through the work of all those involved in the teaching process, to have a more inclusive public education. This article presents a reflection on the Municipal Education System: performance of the executive and normative bodies in the materialization of democratic management in the municipality of Corrente-PI. To better understand this relationship, we present the problem: how has the Municipal Secretariat of Education and Culture-SEMEC and the Municipal Council of

Education been acting in the materialization of democratic management? As an objective we can mention: to analyze how the Municipal Education Secretariat and the Municipal Council work in order to materialize the democratic management of public education in the municipality of Corrente-PI. For this qualitative research we performed an analysis of documents (Laws, Minutes, Municipal Education Plan). The results show that the organs of the Municipal Education System under study, present their local peculiarities. We realize that, as they progress, they also have limitations regarding the materialization of democratic management.
KEYWORDS: Council. Management. System.

1 I INTRODUÇÃO

A gestão do ensino público baseia-se no princípio democrático, da igualdade, da universalidade e da laicidade conforme a legislação brasileira. Assim entendemos que a gestão do ensino não é apenas um instrumento, uma ferramenta a serviço da melhoria da qualidade do ensino, é um dos caminhos mais importantes para se alcançar a qualidade da educação, através da atuação de todos os envolvidos no processo do ensino, para que se tenha uma educação pública mais includente.

Não se consegue melhorar a qualidade da educação sem a participação da sociedade. A melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva: a gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação (CONAE, 2010).

Segundo a lei os sistemas de ensino são constituídos, a partir do princípio da autonomia dos entes federados (Art. 211, CF/1988) e, entendemos, nesta perspectiva, que o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206 VI, CF/1988) deva ser levado em consideração.

O sistema municipal de ensino é constituído por dois órgãos de igual importância: o executivo, formado pela secretaria municipal de educação e o normativo, formado pelo conselho municipal de educação. A exemplo do estado do Piauí, o sistema municipal de ensino é institucionalizado com base na Lei Municipal de criação do sistema e do conselho, a qual deve ser encaminhada ao Conselho Estadual de Educação que emite portaria de reconhecimento desse sistema. A partir de então, o sistema municipal se torna autônomo em matéria de gestão do ensino, seguindo orientações legais nacionais, ao tempo em que são observadas as peculiaridades locais.

Os conselhos são, em sentido geral, órgãos coletivos de tomada de decisões, agrupamentos de pessoas que deliberam sobre algum assunto. Apareceram nas sociedades organizadas desde a Antiguidade e existem hoje, com denominações e formas de organização diversas, em diferentes áreas da atividade humana.

Este estudo tem como objetivo fazer uma análise sobre o Sistema Municipal de

Ensino de Corrente-PI, em específico, a atuação dos órgãos executivo e normativo na materialização da gestão democrática do ensino público.

A metodologia adotada neste estudo foi do tipo qualitativa, com base na análise documental. Os documentos analisados foram a Lei nº 329/2005 da criação do sistema municipal de ensino, quatro atas do Conselho Municipal de Educação (uma referente ao início do ano de 2016 e outra ao final do ano de 2016 e duas referentes às primeiras reuniões do ano de 2017).

2 I PERSPECTIVA HISTÓRICA DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Na educação brasileira, a existência dos conselhos pode ser identificada desde o Império. Considerando-se o período republicano, constata-se uma contínua transformação das concepções que orientaram a organização dos conselhos de educação nos diferentes momentos da história educacional brasileira.

A primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da administração pública, na área de educação, aconteceu na Bahia, em 1842 e em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública.

A ideia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911) com a criação do Conselho Superior de Ensino. A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino, com a Reforma Rocha Vaz 2, responsável também pela criação do Departamento de Educação no Ministério da Justiça e Negocios Interiores (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5692, de 11/08/1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação, MP nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95 (BRASIL, 2016).

A legislação relativa à criação e regulamentação desses dois conselhos, o de 1925 e o de 1931, evidencia o caráter administrativo que lhes foi conferido, como parte da estrutura burocrática do Estado. Concebidos como órgãos administrativos, esses conselhos tiveram um elenco de competências no plano da gestão do ensino definido por lei, embora seja possível perceber, nesse aspecto, mudanças significativas no tipo de atribuições a eles conferidas.

O atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

No processo de gestão democrática da coisa pública, consignada pela Constituição de 1988, os conselhos assumem uma nova institucionalidade, com dimensão de órgãos de

Estado, expresso da sociedade organizada. Não lhes atribui responsabilidades de governo, mas de voz plural da sociedade para situar a ação de cidadania.

Os conselhos funcionam como mediadores e articuladores da relação entre a sociedade e os gestores da Educação municipal. Funcionam como organização capaz de estreitar a relação entre o governo e sociedade civil a partir da participação popular em conjunto com a administração pública nas decisões regentes na sociedade. Um exercício de democracia na busca de soluções para os problemas sociais, com benefício da população como um todo.

3 I SISTEMAS DE ENSINO

A estrutura do Sistema Educacional Brasileiro é resultado de uma série de mudanças ao longo da história da educação no Brasil.

Os primeiros Sistemas Educacionais Brasileiro, que vigorou durante vários anos, teve um caráter excludente desfavorecendo a grande massa popular e garantindo o acesso à educação somente à elite brasileira. Segundo Ribeiro (1989), ao referir-se a esse longo período afirma que éramos um país de doutores e analfabetos, pois a educação era para poucos, somente para os filhos da elite, nenhum incentivo à formação de professores e pouco investimentos na escola pública.

Os órgãos responsáveis pela educação, em nível federal, são o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nível estadual, temos a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou a Subsecretaria de Educação. E em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

O Artigo 14 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, diz que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Entendemos que os municípios devem organizar manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, exercer ação redistributiva em relação às suas escolas, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino para se tenha um ensino de qualidade.

A compreensão do sistema educacional brasileiro exige que não se perca de vista a totalidade social da qual o sistema educativo faz parte (SAVIANI, 1987). Assim, o principal instrumento para transformar o processo educativo em uma prática social voltada

para a construção da cidadania, é inserir todos os agentes que fazem parte do processo educacional.

Para Bordignon (1993), é preciso ter em mente que o processo educativo se realiza na sala de aula, não nos gabinetes. É na escola que se põe em prática a Proposta Pedagógica e se concretizam as políticas educacionais.

Entendemos então, que a educação precisa ser um processo contínuo de coordenação da prática educacional coletiva, que se desenvolve de forma não fragmentada, num dado contexto histórico, onde tem destaque seu caráter mediador e transformador da realidade.

4 I CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: AUTONOMIA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

As lutas pela democratização da sociedade brasileira trouxeram, na década de 1980, propostas de participação da sociedade civil em diferentes instâncias da administração pública e inspiraram a constituição de conselhos municipais de educação no espaço aberto pela legislação federal, apontando tais conselhos como locus de discussão e de participação nas questões de educação.

A descentralização político-administrativa do Estado neoliberal se traduz na gestão democrática efetiva do sistema e, neste contexto, situa-se o Conselho Municipal de Educação (CME) por se constituir órgão de representatividade social e deliberação coletiva, devendo ocupar espaço privilegiado na normatização da política municipal de educação.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Corrente Piauí - SEMEC, com a estrutura administrativa que lhe deu a Lei nº 329/2005, é o órgão responsável pela formulação, planejamento e execução da política de desenvolvimento do Sistema Municipal de Ensino, cabendo-lhe:

> I. Realizar estudos e pesquisas na área educacional, bem como elaborar e executar o Plano Municipal de Educação;
>
> II. Velar pelo regular funcionamento dos órgãos e instituições do Sistema Municipal de Ensino;
>
> III. Articular-se com instituições públicas e privadas e com a comunidade para a progressiva melhoria da qualidade do ensino oferecido no Município;
>
> IV. Assistir ao estudante carente, inclusive mediante concessão de incentivos, bolsas de estudos e cursinhos pré-vestibulares;
>
> V. Adotar medidas que propiciem o pleno acesso do menor à educação.

Percebe-se que essas medidas possibilitam pensar num caminho trilhado por aqueles interessados na democratização da educação Municipal de Corrente visando uma educação de qualidade e includente.

Para Gadotti (2000, p. 169), a democracia representativa poderá ter caráter de participação direta se a comunidade realmente tiver consciência do seu poder de decisão representada no CME e configurar com resultados efetivos para a organização democrática da educação municipal. O CME permite a participação da sociedade na tomada de decisão dos rumos da educação através do exercício da democracia direta. A fixação de prioridades e metas em conjunto com as representações dos vários segmentos sociais permite ao executivo identificar e suprir, com maior precisão e eficácia, as necessidades existentes.

O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 estabelece que "todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente", consagrando uma nova ordem jurídica e política no país com base em dois pilares: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia.

Reafirmando que a CF de 1988 reconhece os municípios como entes federativos e, neles, reconhece a existência de Sistemas Municipais de Educação, fica sob sua "autonomia a denominação de seu órgão normativo como Conselho Municipal de Educação".

Assim, o caminho da descentralização como uma estratégia capaz de facilitar o exercício da experiência democrática possibilita o encontro de caminhos para a superação de estruturas excludentes com vistas a uma sociedade organizada, participativa, apta a desempenhar o exercício da cidadania.

5 | ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CORRENTE-PI

Com base na Lei nº 329/2005 de 12 de julho de 2005 de criação do Sistema Municipal de Educação de Corrente, são responsáveis pela organização e funcionamento do Sistema:

- A Secretaria Municipal de Educação;
- O Conselho Municipal de Educação.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Corrente Piauí- SEMEC é o órgão responsável pela formulação, planejamento e execução da política de desenvolvimento do Sistema Municipal de Ensino.

Dentre a estrutura da organização da Secretaria Municipal de Educação temos os seguintes órgãos:

- Gerência de administração e finanças - Gerencia a parte de recursos humanos como geração da folha de pagamento dos funcionários públicos, procedimentos internos de contratação e concursos públicos, como também responsáveis principalmente pela execução da despesa pública.
- Superintendência de educação - tem a função de administrar a política educacional do Município, garantindo a formação de qualidade em todos os níveis e

etapas de ensino e atendendo às especificidades e diferenças culturais de cada local em busca de uma educação democrática.

- Gerência de projetos e relações interinstitucionais - tem por finalidade promover a cooperação acadêmica e o intercâmbio de alunos e professores com instituições públicas e privadas, nacionais, internacionais e estrangeiras, para desenvolvimento de projetos relacionados às atividades da Escola.
- Gerência de manutenção das unidades escolares - envolve desde reparos, adaptações, reformas, adequações e até ampliações dos espaços físicos escolares. Também a confecção e reforma de móveis, quadros de giz, paredes divisórias, substituição de fechaduras, troca de vidros, manutenção de instalações hidráulicas, elétricas e de esgoto, serviços de pinturas, recolhimento e redistribuição de equipamentos e mobiliários desativados e reciclados, etc.
- Gerência de estatística e vida escolar - Realiza o censo escolar como também registro de notas.
- Gerência de assistência ao estudante e apoio escolar - Controle do acervo do livro didático.
- Gerência de transporte e merenda escolar - Cuidam da organização, segurança e qualidade do transporte e merenda escolar.
- Gerência de pesquisas, estudos e pós-graduação - Análise da certificação da pós como também inserção de gratificação.
- Pólo Vale do Corrente da Universidade Aberta do Brasil - Vinculada à Prefeitura Municipal de Corrente, parceria ao funcionamento do Polo.
- Superintendência de esportes - Desenvolvimento de projetos esportivos, administração dos espaços esportivos.

Entendemos que existe uma esfera coletiva e para operacionalizar houve a descentralização das ações para planejar, decidir a serviço da melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com a Lei nº 329/2005 de 12 de julho de 2005, Seção II, Art. 7 do Conselho Municipal de Corrente, compete ao Conselho Municipal de Educação, órgão colegiado de natureza participativa e representativa da comunidade na gestão de educação. Dentre as suas atribuições inclui-se: elaborar e alterar seu Regimento Interno; participar da elaboração e acompanhar a execução do Plano municipal de Educação, avaliando resultados; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos integrantes do Sistema Municipal de Ensino; zelar pelo fiel cumprimento das Diretrizes e bases da educação nacional e das normas baixadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação e a defesa dos direitos dos cidadãos.

O Conselho Municipal de Educação de Corrente-PI, conferidas pela Lei Orgânica, em seu artigo 74, VI, combinado com a Lei nº 329/2005, e considerando o Ofício nº 010/2017

e de acordo   a Portaria-GP, nº 158/201 é formado por nove membros e seus respectivos suplentes:

Secretaria Municipal de Educação; Representantes do Magistério Público Municipal; Representantes dos Diretores das Escolas Públicas Municipais; Representantes dos Estudantes da Rede Pública Municipal; Representantes da Câmara Municipal, escolhido pelos pares; Representantes do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente; Representantes das Instituições Privadas da Educação Infantil; Representantes da Sociedade Civil; Representantes dos Pais de Alunos da Rede Pública Municipal.

A Lei Municipal nº 329/2005 diz que o mandato de Conselheiro será de quatro anos, permitida uma recondução. Possui caráter fiscalizador, consultivo, normativo, cada um com suas funções específicas.

- Fiscalizador*:* Além da Câmara de vereadores e do Tribunal de Contas, alguns conselhos podem e devem fiscalizar as contas públicas e emitir parecer conclusivo;
- Consultivo*:* Tem a responsabilidades de julgar determinado assunto que lhe é apresentado;
- Normativo*:* Reinterpreta as normas vigentes como também as cria (determinações das leis federações e/ou estaduais).

Entendemos que o papel dos conselhos é de grande importância no processo de gestão, configura, portanto, como órgão de representação da comunidade que visa à construção de uma cultura de participação, constituindo-se em espaço de aprendizado e a consolidação dos conselhos implica buscar a articulação efetiva entre os processos educacionais.

Para Cury (2000), em uma perspectiva democrática, é fundamental a participação da comunidade na organização, na composição e na delimitação de atribuições ao conselho como órgão do poder local referente à educação municipal, constituindo a voz da pluralidade dos atores possibilitando os acertos na definição, normatização e controle dos assuntos educacionais.

Para uma melhor compreensão da estrutura e funcionamento do Sistema Municipal de Ensino em Corrente-PI, analisaremos além da Lei nº 329/2005, quatro Atas referentes às reuniões do Conselho Municipal de Educação com a finalidade de identificar as matérias educacionais discutidas no âmbito deste órgão as quais identificamos como Ata de nº 1, 2, 3 e 4.

Na Ata de nº 1 da Sessão Ordinária do dia 29 de janeiro de 2016, os conselheiros se reuniram para dar continuidade ao assunto da reunião anterior sobre a Audiência Pública acontecida na Câmara e envio de correspondência ao MEC, consultando sobre a situação de instituições de Ensino Superior que segundo este Conselho, teve atuação irregular em Corrente. Foi informada a emissão da Resolução 05/2015, autorizando a retirada das

gratificações dos Professores com certificado dessas instituições julgadas irregulares pelo Conselho.

Analisando essa decisão e através de estudo, entendemos que o Conselho na época não tinha todo poder de decisão sobre essa matéria já que é de responsabilidade do Conselho Estadual de Educação do Piauí e do Ministério de Educação certificar-se da legalidade dos cursos de nível superior.

Foi ainda colocado em discussão o pedido de apreciação do processo de renovação da autorização de funcionamento da Educação Infantil do Colégio Mercedário São José, ficando acertado que as conselheiras representantes da Câmara de vereadores e dos docentes se encarregariam de examinar as documentações e fariam uma visita à instituição, apresentando relatório na próxima sessão do CME. A presidente do Conselho informou ainda que por conta da crise ia haver redução das concessões das licenças prêmio. Nesta mesma sessão informou sobre o Teste Seletivo para seleção de profissionais como cuidadores de crianças para as Creches dos Bairros Vermelhão e Aeroporto nesta cidade.

A Ata de nº 2 da Sessão Ordinária do Conselho Municipal de Educação, de 16 de novembro de 2016, teve como pautas: pedido de autorização para funcionamento de Berçários, Maternal, Jardim I e II na Escola Pequenos Brilhantes, instituição particular, o qual o pedido foi aprovado pelos conselheiros. Outra matéria analisada do CME foi sobre a retirada de regência dos professores fora da sala de aula. O Conselho decidiu pela retirada da referida gratificação. Quanto às solicitações de Mudança de Classe dos professores analisadas nessa sessão verificamos que apenas uma não foi deferida exatamente pelo fato do professor ter sido certificado por uma das Instituições de Ensino Superior- IES notificada pela justiça e analisada na reunião anterior do CME.

As principais matérias deliberadas pelo CME em Corrente, com base nessas Atas analisadas, são, principalmente sobre a matéria relacionada a autorização para o funcionamento de estabelecimento de ensino

A Ata de nº 3 da Sessão Ordinária do Conselho Municipal de Educação, de 29 de março de 2017 contou com a seguinte pauta: Solicitação de Mudança de Classe A para B (Graduação), solicitação de Mudança de Classe B para C (Curso de Pós– Graduação); solicitação de Mudanças de Nível; remoção de Auxiliar de Serviços Gerais; licenças-prêmio; redução de carga horária por tempo de serviço; implantação da gratificação da regência. Foi decidida por unanimidade a implantação das regências das professoras retiradas no ano de 2016.

Essas questões citadas acima estão relacionadas aos trabalhadores da educação incluindo professores e pessoal de serviços gerais e estão relacionadas às questões administrativas indicando que o município tem autonomia para isso.

Realizamos a análise da Ata de nº 4 da Sessão Ordinária do Conselho Municipal de Educação, de 01 de junho de 2017. O presidente do CME abriu a sessão, e em seguida, a Superintendente informou aos presentes sobre a realização do Projeto Eco Kids. É um

Projeto do Ministério Público desenvolvido em parceria com a SEMEC e SUMAR e será desenvolvido pelas escolas Firmino Marques Maciel e Justina de Freitas na localidade Vereda da Porta. Esta matéria refere-se a autonomia pedagógica do sistema autônomo do ensino. Destaco a importância desse projeto no qual são desenvolvidas ações de conscientização sobre a importância do Meio Ambiente e Sustentabilidade. Através das ações os alunos aprendem de fato a relevância de valorizar e cuidar do meio ambiente.

Foi mencionada pelo Presidente a importância de escolher o Vice-Presidente do Conselho Municipal de Educação, conforme o art.13 da Lei de nº 329/ 2005 de 12 de julho de 2005. Em seguida, por unanimidade, foi escolhido e eleito pelos conselheiros o nome de Paulo Henrique Dourado como Vice-Presidente do CME representante do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. O Presidente do Conselho mostrou a sua preocupação sobre os rumos da educação em Corrente e fez um breve relato sobre as ações da SEMEC durante os meses da gestão iniciada em janeiro de 2017, o qual pediu aos conselheiros, apoio nas atividades desenvolvidas nas escolas e visitas constantes.

A Secretaria Municipal de Educação-SEMEC tem um papel fundamental no acompanhamento e desenvolvimento do ensino em Corrente-PI. Fazendo parte da realidade educacional Municipal, percebo que a Educação Municipal ainda não utiliza seu Plano Trabalho com foco nas Metas do Plano Municipal de Educação. O Plano Municipal de Educação são instrumentos importantes na efetivação do direito à educação de qualidade de um município, no período de dez anos, como também orientam a gestão educacional e referenciam o controle social e a participação cidadã. Entende-se que a participação no processo de elaboração, monitoramento e avaliação do Plano permite compor uma visão mais ampliada dos processos, problemas e possibilidades da educação, gerando compromissos e responsabilidades com o planejado.

6 | CONCLUSÃO

Através dos estudos realizados, entendemos que se deve considerar valiosa a colaboração que o Conselho pode prestar para a democratização do ensino, no âmbito dos sistemas Municipais criados. Os Conselhos Municipais de Educação têm sido ao longo da história, ferramentas importantes para o fortalecimento das instituições educacionais, bem como da gestão pública municipal que é o de envolver e aproximar as comunidades da gestão democrática nos órgãos públicos. A Constituição Federal de 1988 garante a participação social, também, na esfera educacional, imbuindo a comunidade a participarem na promoção da gestão educacional, levando em conta suas particularidades regionais e locais.

Considerando um local de discussão, análise e deliberação, os conselhos municipais de educação possuem um importante papel social, buscando meios de interação entre as entidades sociais e o estado no acompanhamento e busca de ações concretas por uma

melhor qualidade da educação em suas localidades.

Observa-se, através das Atas analisadas, que o Conselho Municipal de Educação do município em estudo, não demonstra uma análise em torno das metas educacionais locais, da mesma forma que pouco questiona sobre o desenvolvimento e desempenho dos alunos do referido sistema de ensino. É necessário, pois, que este órgão normativo volte sua atenção também para questões de cunho pedagógico, para além de questões administrativas. Esta inquietação emerge da análise dos dados referentes ao IDEB local (Escolas municipais de Corrente-PI), considerado baixo (meta 3,4), comparando com a meta projetada que é de 4.1, referente ao ano de 2015, no 5º e 9º ano. Ressaltamos que a meta projetada tende a subir, conforme dados do próprio Inep: 2017: 4.4; 2019: 4,7; 2021: 5.0 (BRASIL, 2016).

Consideramos assim, que a qualidade do ensino é o foco principal para que possamos formar cidadãos críticos capazes de participar na construção de uma sociedade democrática e interferir na sua realidade.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação**. In: Município e Educação. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (Org.), Município e Educação. São Paulo, Cortez, 1993, p. 135-171.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96.** Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **CNE – Histórico**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico. 2016. Acesso em 10 de agosto de 2020..

BRASIL. **IDEB**: resultados e metas (Atualizado em 05.09.2016). Disponível em http://ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em 22 de agosto de 2020.

CORRENTE. **Lei nº 329/2005** de 12 de julho de 2005. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino, bem como sobre a organização e funcionamento do Conselho Municipal de Educação de Corrente. Disponível em http://transparencia.corrente.pi.gov.br. Acesso em 05 de agosto de 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO **(CONAE),** 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: Acesso em: 05 agosto de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas**.** In FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela (Org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 43-60.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

GAVAZZONNI, Aluízio. **A nova constituição e as leis penais:** dúvidas e ponderações. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1988.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Col. Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Ed. Cortez e Ed. Autores Associados, 1986.

CAPÍTULO 16

PROJETOS INTERDISCIPLINARES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SIGNIFICATIVO DA GEOGRAFIA

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 04/06/2021

Cristiane Alcântara de Jesus Santos
Universidade Federal de Sergipe,
Departamento de Turismo.
Aracaju – Sergipe
https://orcid.org/0000-0001-7028-0886

Antonio Carlos Campos
Universidade Federal de Sergipe,
Departamento de Geografia.
Aracaju – Sergipe
https://orcid.org/0000-0003-3152-3528

RESUMO: Este artigo apresenta uma discussão acerca do papel do professor de geografia como mediador do processo de ensino-aprendizagem ao conduzir a compreensão das interações multiescalares, que no seu cerne dialogam com várias áreas do conhecimento. Assim, a Geografia, por seu viés interdisciplinar, possibilita o desenvolvimento de inúmeras matrizes temáticas na organização de seu próprio currículo na Educação Básica. Partindo-se desse princípio, objetivamos abordar a educação ambiental como possibilidade de inserção de novas práticas educativas no cotidiano escolar, ao tempo que realizamos uma reflexão que parte da necessidade da integração de conhecimentos específicos das ciências e a ação ambiental no campo da educação com a finalidade de formar sujeitos críticos e preocupados com os problemas advindos da crise ambiental global. Metodologicamente, apresentamos a pedagogia de projetos enquanto uma forma diferenciada de trabalhar os conteúdos transversais em sala de aula, a exemplo da educação ambiental. Embora não seja nova, esta proposta abarca as transformações provocadas em decorrência da globalização/ mundialização da produção/ consumo, uma vez que se torna de fundamental importância questionar os modelos atuais de formação adotados nas escolas. Assim, esta proposta parte da perspectiva da inserção de temas e novas ações participativas desenvolvidas no ambiente escolar buscando dinamizar e aprofundar a formação de maneira que a interdisciplinaridade seja um contraponto a organização fragmentada do conhecimento. Para atingir tais objetivos foram definidas algumas competências do professor de Geografia no contexto da Educação Ambiental visando à inserção deste profissional num processo educacional pautado em discussões integradoras.

PALAVRAS - CHAVE: Educação ambiental. Geografia. Formação de professores.

INTERDISCIPLINARY PROJECTS AND ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE SIGNIFICANT TEACHING OF GEOGRAPHY

ABSTRACT: This article presents a discussion about the role of the geography teacher as a mediator of the teaching-learning process in leading to the understanding of multiscale interactions, which at its heart dialogue with various areas of knowledge. Thus, Geography, due to its interdisciplinary bias, enables the

development of numerous thematic matrices in the organization of its curriculum in Basic Education. Based on this principle, we aim to approach environmental education as a possibility for the insertion of new educational practices in the school routine, while we carry out a reflection that starts from the need for the integration of specific knowledge of the sciences and environmental action in the field of education with purpose of training critical subjects concerned with the problems arising from the global environmental crisis. Methodologically, we present the pedagogy of projects as a different way of working with transversal contents in the classroom, such as environmental education. Although not new, this proposal encompasses the transformations caused because of the globalization/ mundialization of production/ consumption, since it becomes of fundamental importance to question the current training models adopted in schools. Thus, this proposal starts from the perspective of inserting themes and new participatory actions developed in the school environment, seeking to streamline and deepen training so that interdisciplinarity is a counterpoint to the fragmented organization of knowledge. To achieve these goals, some competences of the geography teacher were defined in the context of Environmental Education, aiming at the insertion of this professional in an educational process based on integrative discussions.
KEYWORDS: Environmental education. Geography. Teachers training.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, mesmo com inúmeras propostas de reformas dos currículos escolares e sucessivas discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem, em um ambiente que emerge em meio às novas demandas, competências e habilidades da sociedade da informação e da comunicação faz com que se ampliem dialogicamente cada vez mais conteúdos interdisciplinares, em que os saberes específicos se aproximem, a fim de compreender tais mudanças sociais. Assim, conforme apontam Rossato e Suerteguaray (2014, p. 60), "só superando a nossa centralização disciplinar e nos colocando na fronteira de nosso campo de conhecimento ou disciplina escolar poderemos construir práticas interdisciplinares".

Neste caminho epistemológico, Georges Gusdorf (1983) já apontava a interdisciplinaridade como uma exigência central da ciência ocidental, a partir da necessidade premente de articulação entre os domínios das ciências humanas, sociais e naturais.

Desta forma, neste artigo iremos refletir sobre a formação do professor de Geografia enquanto um educador que está preparado para inserir novas práticas e temáticas em suas aulas de forma que estimule o alunado a refletir, interagir, criar e assimilar novas descobertas e experiências intrínsecas ao processo de aprendizagem. No ensino de Geografia, as experiências de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Santos (2013) enunciam as perspectivas norteadoras de utilização de abordagens mais críticas e transversais para superar os métodos tradicionais de ensino.

Assim, a educação ambiental – tema chave da interdisciplinaridade das ciências -

surge como pauta envolvente que abre o diálogo entre as várias áreas do conhecimento. A partir das transformações e problemáticas sociais do espaço cotidiano, associadas às questões ambientais aparecem como objetivo de inserir o aluno de forma participativa, reflexiva e construtiva no ambiente escolar, pois conforme aponta Gouvêa (2006, p. 169) sobre a importância da educação ambiental no contexto escolar, temos a "necessidade de compreender educação ambiental como um processo educativo amplo e permanente, necessário à formação do cidadão".

2 | A DISCUSSÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL

No Brasil, a discussão sobre interdisciplinaridade inicia-se ao final da década de 1960 e exerceu influência nas reformas educacionais desenvolvidas no país no período de 1968 a 1971, sobretudo, no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 5.692/71. Japiassú (1976) foi responsável por introduzir no Brasil, as concepções sobre interdisciplinaridade dentro de uma vertente epistemológica, decorrentes do Congresso de Nice, na França, em 1969. Ao apresentar a interdisciplinaridade enquanto uma proposta metodológica, Japiassú observa a importância do diálogo entre os sujeitos que compõem uma equipe interdisciplinar, principalmente, no momento de definição da delimitação do problema e comunicação dos resultados. Posteriormente, o estudo interdisciplinar recebeu a contribuição de Ivani Fazenda que defendeu a dissertação de Mestrado abordando o tema no ano de 1978.

A partir dessas contribuições, às discussões sobre a temática foram se acentuando e em 1996, com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a temática interdisciplinaridade se intensificou no cenário escolar brasileiro.

Segundo os PCN's, a interdisciplinaridade "deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários" (BRASIL, 2002, p. 88 - 89).

Assim sendo, a interdisciplinaridade, entendida conforme a abordagem dos PCN's deve ser pensada a partir da convivência harmônica das disciplinas que constituem o currículo escolar, sem que haja perda das especificidades de cada conteúdo, ou seja, mantendo a sua identidade, conforme afirma Luck (2003, p. 64),

> Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores num trabalho em conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de um mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

É certo que a prática interdisciplinar se constitui em um grande desafio para os modelos escolares tradicionais, em que não há um diálogo entre as disciplinas. Dentro do modelo interdisciplinar cada campo do conhecimento será respeitado e, sobretudo, devem ser detectadas as disciplinas que permitam estabelecer conexões a partir do desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

3 | A INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A primeira Conferência das Nações Unidas para o meio ambiente e desenvolvimento (1972) marca um momento histórico, em que a sociedade e profissionais de diversas áreas passam a se preocupar e discutir questões referentes ao meio ambiente e a sustentabilidade. No entanto, apesar da educação ambiental (EA) ter sido oficializada na década de 70 do século passado, ainda se configura como um processo que precisa ser abordado com mais objetividade e eficiência em muitos países.

A EA deve ser entendida como um processo que visa o desenvolvimento de habilidades e competências dos cidadãos em relação ao meio. De acordo com Dias (2000, p. 523), a educação ambiental compreende

> um processo permanente nos quais os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros.

Partindo desse pressuposto, esta é uma dimensão que pode ser discutida e trabalhada no cotidiano escolar, uma vez que a escola tem uma importante função social e de transformação. É certo que se torna necessário o desenvolvimento de propostas pedagógicas que integrem disciplinas distintas através da interdisciplinaridade, a fim de formar e educar cidadãos críticos, engajados e comprometidos com as questões relacionadas ao meio. Carvalho (2004) ressalta que enquanto ação educativa, a educação ambiental deve ser trabalhada de uma forma que as esferas educacional e ambiental dialoguem, tendo como foco os problemas gerados pela crise ecológica, produzindo reflexões, concepções, métodos e experiências, que visem construir novas bases de conhecimentos e valores ecológicos às gerações atuais e futuras.

Ao considerar a educação enquanto processo, percebe-se que a implantação da educação ambiental nas escolas torna-se um grande desafio, uma vez que potencializa o repensar das relações homem – homem e homem-meio. De acordo com Luck (2003, p. 31-32),

> o desafio que é apresentado à educação, a fim de que contribua para formação de pessoas capazes de se defrontarem com os problemas do seu ambiente cultural e natural, consiste em que se apresente como uma ação educativa dinâmica e dialética, visando desenvolver entre seus participantes a consciência da realidade humana e social, da qual a escola faz parte mediante uma perspectiva globalizadora.

Para atingir essa perspectiva globalizante, a educação precisa ser praticada no contexto da interdisciplinaridade. No entanto, como já abordado anteriormente, dependendo da metodologia adotada pelo sistema escolar, as práticas interdisciplinares não são favorecidas. De fato, para que os alunos possam construir uma visão da globalidade das questões ambientais torna-se necessário que cada profissional de ensino atue como um agente da interdisciplinaridade, ou seja, que cada especialidade encontre um ponto comum para trabalhar a totalidade.

Desta forma, a abordagem interdisciplinar pode contextualizar uma nova perspectiva de trabalho pedagógico no cotidiano escolar, uma vez que os professores envolvidos na proposta adquirem uma grande importância dentro do processo de formação profissional e social. De fato, a inserção de novas práticas oferece ao ambiente escolar novas dimensões às atividades associadas à sala de aula, seja de pesquisa ou aulas reflexivas, fazendo com que o alunado adquira uma formação mais crítica e consciente, já que será desenvolvido um trabalho coletivo em busca de soluções para os problemas atuais, assim como, para prevenir os problemas futuros gerados pela crise ambiental global.

Por isso, é importante que haja a contribuição de várias disciplinas através dos seus conteúdos. Reigota (2001, p. 36) enfatiza que,

> [...] a Educação Ambiental não deve priorizar a transmissão de conceitos específicos da biologia ou da geografia. No entanto, alguns conceitos básicos, tais como ecossistema, hábitat, nicho ecológico, fotossíntese, cadeia alimentar, cadeia de energia etc., devem ser compreendidos pelos alunos, e não decorados e repetidos automaticamente por eles. Os conceitos acima citados, entre outros, têm como função fazer a ligação entre a ciência e os problemas ambientais cotidianos. Dessa forma, cada disciplina tem sua contribuição a dar nas atividades de educação ambiental, envolvendo os professores de biologia, português, educação artística, história, entre outros.

A realização de atividades compartilhadas por diferentes campos de conhecimento faz com que cada disciplina tenha papel fundamental no enfoque interdisciplinar em educação ambiental, uma vez que esse método pode proporcionar intercâmbio de experiências e envolvimento da comunidade escolar e extraescolar.

Partindo-se desse pressuposto, pode-se afirmar que todo cidadão e todas as formas de organização humana deve estabelecer um papel crítico frente aos problemas ambientais globais. Neste sentido, a família e a escola têm papel fundamental nesse processo de formação, pois o meio ambiente é, portanto, o ambiente que nos cerca, faz parte de nosso cotidiano e pequenas iniciativas podem começar a modificar atitudes e modos de atuação. Assim sendo, a educação ambiental parte do contexto que atuar localmente é pensar globalmente.

4 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTERDISCIPLINAR

Para a execução da prática interdisciplinar torna-se necessário que o professor conheça e esteja preparado para participar de projetos interdisciplinares que devem ser entendidos como uma proposta elaborada por um grupo de professores que visem integrar um tema em comum às suas disciplinas específicas consolidando a prática interdisciplinar, ou seja, o professor precisa estar disposto a interagir com outros professores, pois conforme explicita Fazenda (1993) a cooperação é a atitude essencial para a interdisciplinaridade.

A autora também enfatiza que "para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele" (FAZENDA, 1995, p. 86 - 87).

Desta forma, é importante que os professores/educadores sejam formados e preparados a atender os objetivos das práticas interdisciplinares. Carvalho (2004, p. 57) indica três dimensões fundamentais na formação do educador: 1) a dimensão relacionada à natureza dos conhecimentos presentes nos diferentes programas de formação; 2) a dimensão relacionada aos valores éticos e estéticos que têm sido veiculados pelos mesmos; e, 3) o tratamento dado às possibilidades de participação política do indivíduo, tendo como meta a formação de cidadãos e a construção de uma sociedade democrática.

É certo que a construção das práticas interdisciplinares não se configura em uma tarefa fácil, sobretudo, no contexto da educação ambiental, uma vez que como afirma Medina (2001) a formação voltada a EA necessária ao educador está relacionada a processos complexos de (re) construção de conhecimentos, valores, das suas disciplinas e da organização do trabalho docente.

Fazenda (1996) enriquece a discussão ao enfatizar que os professores não devem apenas realizar trocas de seus conteúdos específicos ou métodos, mas também, trocas de visões de mundo, objetivando o enriquecimento mútuo. Esta ideia é corroborada por Leff (2003) ao afirmar que a EA supõe o diálogo de saberes, entre os diferentes sujeitos, as diferentes áreas do conhecimento, entre os saberes populares e científicos.

No entanto, é importante ressaltar que o papel do professor frente às práticas interdisciplinares será definido a partir da proposta metodológica adotada pela escola. A escola deve adotar um modelo que permita o diálogo entre disciplinas e que aceite o alunado como seres pensantes que produzem conhecimento. Por outro lado, o professor necessita ser "mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido" (GADOTTI, 2000, p. 45), pois o resultado do seu trabalho dependerá da sua intervenção nas propostas educativas.

Assim sendo, o papel do educador no processo interdisciplinar é bastante complexo, pois não pode ser exercido a partir de olhares fragmentados e requer mudança de

paradigma. Dentro desse contexto, Riojas (2003), em sua obra, aponta que a formação do professor deve ser pautada em dois princípios básicos “por um lado fazer ver a necessidade de mudança de paradigma e oferecer alternativa, e por outro lado, dar informação empírica que faça ver a problemática e a necessidade e pertinência do anterior” (RIOJAS, 2003, p. 34).

Desta forma, podemos afirmar que o professor precisa ter a sapiência para fazer uma análise crítica e uma releitura da realidade escolar e também da realidade da comunidade onde a escola está inserida, configurando-se assim em um sujeito analítico e observador, a fim de construir propostas interdisciplinares que sejam viáveis e compatíveis com o ambiente vivido.

5 I O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Partindo do que foi exposto, o professor de Geografia deverá estar apto a se inserir em ações pertinentes às práticas interdisciplinares, pois estas práticas estão pautadas na construção de novos esquemas de ação (PERRENOUD, 1993).

Quando nos remetemos às práticas voltadas para a educação ambiental torna-se de suma importância que as ações sejam bem pensadas, pois a educação ambiental deve ser entendida como um processo, ou seja, não se faz a educação ambiental com ações isoladas e pontuais, como se observa em muitas práticas escolares da atualidade, em que as ações estão associadas aos calendários e datas comemorativas.

De fato, a dimensão ambiental, a partir das legislações em vigor, entra nos currículos escolares, e, deve ser trabalhada por todas as disciplinas de forma articulada, ou seja, interdisciplinarmente. No entanto, o modelo escolar que está presente na maioria das escolas está focado no processo de ensino-aprendizagem tradicional, em que os conteúdos são transmitidos e reproduzidos sem articulação com o cotidiano do indivíduo e os alunos são percebidos como meros receptores de conteúdos. Nunes (2005, p. 52) corrobora com essa afirmação ao enfatizar que “[...] é oportuno lembrar a importância da formação de educadores para trabalhar esta visão educativa, que supõe uma profunda reformulação de alguns dos modos do fazer pedagógico mais tradicional”.

Neste contexto, ao abordar o tema transversal meio ambiente, os PCN’s propõem que “é interessante, ainda que se destaque o ambiente como parte do contexto geral as relações ser humano/ser humano e ser humano/natureza, em todas as áreas de ensino na abordagem dos diferentes conteúdos” (PCN’s, 1998, p. 194). Assim, parafraseando as ideias de Bortolozzi e Perez Filho (2000) torna-se de suma importância o redimensionamento das práticas escolares de forma abrangente e integradora, permitindo aos alunos a compreensão da problemática ambiental e apontando para uma mudança paradigmática do saber.

É necessário destacar que a lei 9795/99 que versa sobre a institucionalização da

EA no Brasil, enfatiza que a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, fazendo com que os profissionais se tornem mais preparados quando inseridos no mercado de trabalho, sobretudo, nos ensinos fundamental e médio.

Partindo desse pressuposto, cabe ao professor de Geografia: a) Perspectiva ética, uma vez que a dimensão ambiental, em muitos casos, já está arraigada na formação intelectual do cidadão a partir da concepção do senso comum; b) Apresentar disposição para participar de discussões que visem à construção de um trabalho interdisciplinar escolar, em que sejam respeitadas as especificidades inerentes a cada campo de conhecimento; c) Propiciar ao alunado uma visão global crítica do meio ambiente, a fim de que os mesmos possam manifestar-se de forma consciente; d) Inserir ações em suas aulas em que todos possam se perceber parte do processo interdisciplinar ambiental e, sobretudo, parceiros; e, e) Incentivar o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma visão crítica e participativa, a fim de que o alunado passe da condição de pensante e atuante.

Rossi e Leal (2012) ao analisar a abordagem da EA nos PCN's aponta que as ações devem valorizar as atividades práticas, a fim de desenvolver novas habilidades e capacidades aos alunos, sobretudo, no que diz respeito a aprendizagem baseada em novas metodologias e técnicas que visem o uso sustentável dos recursos naturais.

No entanto, partindo desses princípios apresentados, observa-se que um dos grandes desafios para a inserção da EA nas escolas é justamente a falta de capacitação dos professores, no que diz respeito às questões ambientais. De fato, urge a necessidade de educadores, no contexto educacional, capazes de discutir, analisar, capacitar e proporcionar ao aluno buscar de modo contextual soluções locais. O grande desafio do educador está associado à inserção da EA no cotidiano escolar, pois além de ser uma proposta educativa também deve ser entendida como um compromisso ético do educador.

Neste sentido, o trabalho com projetos possibilita o desenvolvimento de todas estas estruturas e promove na interdisciplinaridade uma preocupação reforçada pela aplicabilidade do conhecimento. Podemos afirmar que o aumento na complexidade dos problemas enfrentados pelas sociedades modernas e a preocupação com a aplicabilidade do conhecimento, o saber fazer e o para quê, acirraram os questionamentos sobre a política de fragmentação disciplinar. Esta fragmentação foi resultado do positivismo e da racionalidade científica, que impôs metodologias de pesquisa e legitimação do conhecimento, favorecendo o reducionismo. Filosoficamente, a interdisciplinaridade está associada ao enfrentamento de problemas que preocupam toda a sociedade e exige um papel de negociação entre todas as pessoas que participam do processo de trabalho para debater as questões conceituais, metodológicas e ideológicas.

6 | PROJETOS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA DA GEOGRAFIA

Na justificativa para a implantação dos projetos na escola de Educação Básica, traçamos um panorama das demandas do mundo globalizado e a necessidade de dinamizar o currículo para tornar a aprendizagem mais interessante para os alunos.

Segundo Hernández e Ventura (1998) essa perspectiva de intervenção pedagógica tem como objetivo desenvolver um novo conhecimento, diante de uma situação problema, cuja resolução será conduzida a partir da pesquisa ampla e dos diversos pontos de vista envolvidos. Dessa maneira, um projeto gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo, reais e diversificadas, permitindo que os alunos decidam, opinem e participem da construção do conhecimento, com autonomia no papel de sujeitos de sua própria aprendizagem. Segundo Abrantes (1995, p. 62), os projetos apresentam as seguintes características:

- Um projeto é uma atividade intencional com objetivos formulados pelos autores e executores;
- Um projeto requer responsabilidade e autonomia dos alunos como condição essencial. Os alunos são corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto.
- A autenticidade é uma característica fundamental de um projeto: o problema a resolver é relevante e tem caráter real para os alunos. Não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos.
- Um projeto envolve complexidade e resolução de problemas. O objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas, que exige investigação para sua resolução.
- Um projeto tem etapas, percorre várias fases: escolha do objetivo central e formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação, divulgação do trabalho.

Os passos para a escolha do tema interdisciplinar são vários; pode surgir de uma dúvida, uma curiosidade ou um material trazido por algum aluno para a sala de aula, ou até mesmo de uma experiência particular vivida por algum aluno (por exemplo, uma viagem, observações em seu lugar de moradia, nas proximidades da escola, etc.). O tema deverá necessariamente, ser discutido com o grupo sobre a sua relevância e as etapas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem. É importante que a escolha do tema não seja aleatória ou alijada do processo de conhecimento precedente ou contextualizado ao trabalho realizado. Após a escolha do tema, caberá ao professor realizar as atividades de mediação especificando qual será o motor do conhecimento, o fio condutor que permitirá que o projeto vá além dos aspectos informativos ou instrumentais imediatos e possa ser aplicado a outros temas e problemas das demais disciplinas.

Este exercício é bastante interessante para a internalização destes elementos

desde cedo, desenvolvendo nos alunos a estrutura básica para a realização de qualquer experimento científico.

Vale ressaltar que o comportamento dos alunos também deve ser diferenciado durante o processo de realização dos projetos, eles são coautores do processo. Depois da escolha do tema, os alunos também deverão realizar seu próprio percurso na condução do projeto, considerando uma avaliação inicial (o que sabemos e o que precisamos saber sobre o assunto), busca de fontes e referências sobre o tema, organização dos conteúdos e distribuição das tarefas em grupo, tratamento das informações adquiridas considerando princípios de classificação e organização, compartilhamento, socialização e apresentação do conhecimento adquirido, autoavaliação.

Partindo desse pressuposto, as práticas desenvolvidas no ambiente escolar devem contemplar seminários permanentes, discussão de novos métodos, de práticas e conhecimentos ambientais (LEFF, 1993), a fim de que algumas ações possam ser desenvolvidas, como pontuamos a seguir:

a) Exibição de Filmes – Alguns filmes que abordam a temática ambiental podem ser exibidos nas aulas de geografia. No entanto, vale ressaltar que antes do professor adotar essa prática, é necessário que ele assista atentamente antes da exibição junto ao aluno, a fim de que discussões possam ser realizadas no contexto da aula;

b) Trabalho de Campo – Conhecer o bairro onde a escola está inserida. Esta pode ser uma estratégia de interligação da escola com a comunidade. Neste tipo de atividade podem ser desenvolvidos vários tipos de ações que vão desde o próprio (re) conhecimento do bairro a seleção de temas ambientais (conservação de praças e espaços públicos, coleta seletiva de lixo, desmatamento, lixo urbano, etc.) que podem ser abordados nas diversas disciplinas que compõem a estrutura curricular.

c) Elaboração de material visual – Confecção de banners, cartazes, faixas, em que sejam inseridos símbolos ou mensagens educativas;

d) Construção de maquetes – Este tipo de ação pode auxiliar a compreensão do meio ambiente de forma mais concreta;

e) Realização de cursos, oficinas, palestras, grupos de discussões – São atividades permanentes que podem integrar a escola e a comunidade. Tais eventos podem surgir a partir da identificação de temas ambientais em sala de aula. Estes temas podem ser abordados nos eventos citados, a fim de que a comunidade escolar e o bairro possam definir outras ações coletivas que visem à minimização dos problemas detectados no bairro.

Estas experiências são importantes para nos levar a refletir acerca dos problemas na esfera local, mas associada ao mundo global. No entanto, torna-se necessário que o professor de geografia entenda que a prática interdisciplinar implica na participação de outras áreas do saber. Desta forma, antes da inserção dessas ações é importante a definição dos procedimentos a serem adotados, a fim de que a ação ambiental realmente perpasse pelo contexto interdisciplinar e os resultados sejam logrados com êxito.

7 I CONCLUSÃO

Como já mencionamos anteriormente, a Geografia, enquanto ciência, já apresenta em sua própria estruturação um diálogo intenso como outras disciplinas, que se constituem como base do pensamento geográfico. Esta proposta permite a construção de uma estrutura curricular integrada, onde os aspectos interdisciplinares e a aprendizagem significativa sejam os elementos norteadores de todo o processo de construção do conhecimento. As sugestões de projetos apontam para a construção de inúmeros caminhos possíveis, já que a Geografia por sua característica interdisciplinar permite a realização de diversos experimentos, cada qual mais interessante, investigativo e motivador para os alunos da Educação Básica.

Também balizamos que educar para o meio ambiente configura-se como tarefa extremamente complexa, uma vez que parcela da sociedade acredita que ações que visem à minimização dos problemas ambientais são utópicas. Porém, cabe ao educador insistir na inserção da educação ambiental no cotidiano escolar, pois é importante lutar e acreditar nas possíveis mudanças globais através das ações desenvolvidas pelos diversos agentes sociais.

Dessa forma, torna-se importante também que repensemos os cursos de formação de professores, assim como, as atividades de planejamento nas escolas, a fim de que se permitam discussões e inter-relações entre os diversos campos do saber. De fato, o educador deve ser consciente da necessidade de assimilação de novos conhecimentos para aprimorar o processo ensino-aprendizagem, pois os resultados de um processo educativo não são consequência de uma única atividade, mas de um conjunto de ações que em longo prazo poderão apresentar-se como positivo. Além disso, como afirma Sanmartí (1994), o tempo dedicado ao ensino não coincide necessariamente com o tempo de aprendizagem, ou seja, o que se ensina em um determinado período pode influenciar o comportamento de uma pessoa em outro momento. Esse é o verdadeiro papel transformador da educação. Assim, a EA poderá se converter em alternativa de ensino-aprendizagem que oferecerá à escola um diferencial.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. In: **Avaliação e Educação. Matemática**. RJ: MEM/USU – GEPEM, 1995. (Série Reflexões em Educação Matemática).

BORTOLOZZI, A.; PEREZ FILHO, A.. Diagnóstico da Educação Ambiental no ensino de geografia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 145-171, março/2000, disponível em http://www.scielo.br. Acesso em: 25 mar. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental***:* a formação de um sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, G. **Panorama da Educação ambiental no ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2000.

FAZENDA, I. C. A. (org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1995.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GOUVÊA, G. R. R. Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental. **Educar,** Curitiba, n. 27, p. 163-179, 2006.

GUSDORF, G. Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. In: APOSTEL, Leo et al. **Interdisciplinariedad y ciencias humanas**. Madrid: Tecnos; Paris: UNESCO, 1983. p. 32-52.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A. **Organização dos Currículos por Projetos de Trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (coord.). **A Complexidade ambiental**. Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-64.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia N; PAGANELLI, Tomoko I; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

RIOJAS, J. A complexidade ambiental na universidade. In: LEFF, E. (coord.). **A complexidade ambiental.** Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003. p. 207-240.

ROSSATO, M. S.; SUERTEGUARAY, D.M.A. A pesquisa no ensino de geografia como possibilidade de diálogos trans e interdisciplinares. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 57 – 76, 2014.

ROSSI, S. Q, LEAL, M. C. Entre projetos, disciplinas e outras modalidades: algumas reflexões em Educação Ambiental; 2012: **XII ENPEC**, 2012.

SANTOS, C. O Olhar da Formação de Professores de Geografia a partir dos Projetos Educacionais nas Metrópoles de São Paulo e do Rio de Janeiro. **Caminhos de Geografia**, v.14, n.48, 2013, p.105-119.

SIEPIERSKI, P. Interdisciplinaridade e cientificidade. In*:* **Simpósio Interdisciplinaridade em Questão**. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba. Anais, 1998.

CAPÍTULO 17

O USO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Data de aceite: 02/09/2021

Márcia Cury Machado
Docente Mestre do Curso Técnico de Enfermagem do Centro Paula Souza

RESUMO: A interdisciplinaridade está sendo muito discutida e praticada em várias escolas do Brasil. Falhas no ensino provocou em docentes a mobilização quanto a prática da interdisciplinaridade no Curso Técnico em Enfermagem de uma Escola Técnica Estadual do Centro Paula Souza. Após a prática deste processo, foi aplicado um questionário para os alunos com a finalidade de verificar a percepção dos mesmos quanto ao conteúdo abordado em três componentes do curso. Houveram respostas positivas e motivadoras, que estimularam as docentes a explorar e incrementar cada vez mais esta prática na escola.
PALAVRAS - CHAVE: Interdisciplinaridade. Metodologia e Instrumentos de Ensino.

ABSTRACT: Interdisciplinarity is being much discussed and practiced in several schools in Brazil. Failures in teaching provoked in teachers the mobilization regarding the practice of interdisciplinarity in the Technical Nursing Course of a State Technical School of the Paula Souza Center. After the practice of this process, a questionnaire was applied to the students to verify their perception of the content addressed in three components of the course. There were positive and motivating responses, which encouraged teachers to explore qnd further increase this practive in school.
KEYWORDS: Interdisciplinarity. Methodology and Teaching Instruments.

1 | INTRODUÇÃO

Antigamente, não se falava em interdisciplinaridade nas escolas, mesmo que alguns estudiosos comentassem sobre o assunto. Somente atualmente, a interdisciplinaridade está sendo mais discutida e citada, principalmente, nos projetos políticos e pedagógicos das escolas. Mas, o termo interdisciplinaridade é mais falado do que praticado; é mais escrito do que levado à ação pedagógica. Não é correto que uma só disciplina explique os diversos fenômenos da natureza, é necessário que se amplie o conhecimento, que as competências disciplinares sejam ampliadas para que envolvidos no ensino entendam e pratiquem a interdisciplinaridade.

Um planejamento interdisciplinar, na área pedagógica, é quando duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento e estimular um ensino mais dinâmico. O ensino torna-se mais interessante quando há relação entre os conteúdos disciplinares, onde uma matéria auxilia a outra (DICIONÁRIO INFORMAL, 2014).

As pessoas envolvidas na educação

somente se mobilizam e promovem mudanças quando existem falhas evidentes no ensino.

O ensino de Enfermagem de uma Escola Técnica Estadual precisou passar por uma revolução para entender que não é correto somente jogar uma grande quantidade de conteúdos para seus alunos de forma desconexa. É necessário haver um planejamento entre os docentes com o objetivo de melhorar a qualidade da relação ensino aprendizagem para que os alunos possam assimilar melhor o conteúdo programático e sejam futuros profissionais diferenciados e inovadores.

Para tanto, usou-se da interdisciplinaridade com utilização de cronograma específico e planejado para que todas as docentes envolvidas ministrassem suas aulas conjuntamente, facilitando o aprendizado dos alunos. Evidenciou-se um resultado bem positivo.

2 | MÉTODO

Foram realizadas pesquisas nas bases de dados da internet. A metodologia aplicada foi de pesquisa descritiva e qualitativa. Aplicou-se um questionário aos alunos do I módulo do Curso Técnico em Enfermagem de uma Escola Técnica Estadual do Centro Paula Souza (ETEC), com questões abertas, com o intuito de verificar se a prática da interdisciplinaridade estava apresentando bom aproveitamento e qualidade na relação ensino aprendizagem e se os alunos conseguiram assimilar todos os conteúdos de forma mais fácil e inteligível.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

Para Umbelino e Zabini (2014), o trabalho interdisciplinar é algo que deveria ser praticado nas escolas mas, muitas vezes, não ocorre. Devido a inúmeros problemas, como a fragmentação dos conteúdos e das disciplinas.

Muitos professores não trabalham determinado conteúdo por considerarem pertinentes a outra disciplina e assim cada qual faz seu planejamento e não permite que o mesmo seja flexível. Falta formação suficiente e força de vontade para se pensar a interdisciplinaridade, pois se algumas disciplinas possuem o mesmo conteúdo, seria interessante trabalhá-los em perspectivas diferentes (UMBELINO; ZABINI, 2014, apud, FRIGOTTO, 1995, p. 54).

A interdisciplinaridade não traz resultados imediatos, porque pensar e agir interdisciplinar é uma tarefa árdua, necessita passar de um trabalho individual para um trabalho coletivo, trabalhar etapa por etapa, cada professor conhece a sua disciplina e depois vai em busca do conhecimento da disciplina de outro e dessa forma o trabalho interdisciplinar vai ser construído (UMBELINO; ZABINI, 2014, apud, PONTUSCHKA, 1999).

Segundo Fazenda (2008), o professor que pratica a interdisciplinaridade, é aquele que pesquisa, tem compromisso com seus alunos, está sempre em busca de algo mais, é um profissional que luta por uma melhor educação e elabora projetos interdisciplinares em

diversas áreas do conhecimento, procura a renovação nas formas de ensino, visa a formação de um ser completo e trabalha para que isso aconteça, prepara as aulas de maneira que o aluno seja parte ativa das mesmas, mantém relações com os demais professores com a finalidade de saber se as aulas possuem algum assunto semelhante, para torná- la mais rica e elaborada, englobando os diversos conhecimentos e dando possibilitando que ocorra a desfragmentação do saber.

A interdisciplinaridade não acontece nas escolas por alguns motivos: i) hierarquização do saber; ii) fragmentação da prática na escola; iii) falta de diálogo entre alunos, professores e gestores (FORTUNATO; CONFORTIN e SILVA, 2013).

Segundo Flickinger (2010), para que o trabalho interdisciplinar na escola seja realidade, o diálogo é a indicação como via de acesso. O diálogo entre saberes, entre disciplinas, pressupõe que a escola dialoga; que a gestão dialoga franca e abertamente com a comunidade escolar, com pais, com funcionários, com professores, com alunos, com líderes sociais; que os professores dialogam com outros professores e com seus alunos.

Flinckinger (2010) conclui que para ter êxito no diálogo é necessário que os sujeitos envolvidos tenham uma ideia mínima do assunto abordado e uma fala de forma clara, além de envolver escuta, silêncio e fala. Na sala de aula, o diálogo precisa ser claro sobre os conteúdos abordados, todos devem ser compromissados, o professor como mediador e problematizador do ensino e os alunos como ouvintes ativos, questionadores, que a qualquer momento poderão usar a palavra.

O professor deve estar aberto a praticar vários tipos de metodologias e instrumentos de ensino para diversificar suas aulas e atingir todos os tipos de alunos. Nesse contexto, é importante planejar e selecionar um conjunto de práticas pedagógicas que serão adotadas em um curso, sempre articulado com as realidades profissionais (MATHIEU; BELEZIA, 2013).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi aplicado um questionário aos alunos do Curso Técnico em Enfermagem de uma Escola Técnica do Centro Paula Souza com perguntas fechadas e abertas.

O público alvo foi de 32 alunos do I módulo do curso, por serem ingressantes e cursarem inúmeros componentes importantes para o desempenho de sua função como futuro profissional da Enfermagem.

Estes alunos, quando iniciam o curso, se deparam com diversos componentes, que possuem muitos conteúdos que se completam. Mas, se não houver a conscientização dos docentes do curso quanto a interdisciplinaridade, os alunos ficam perdidos.

As primeiras perguntas abordavam aspectos pessoais como idade, sexo e se o aluno trabalha.

Quanto a idade pode-se evidenciar pela Tabela 1 que a faixa etária de maior número

de alunos é a entre 18 e 20 anos (43,7%). Muitos jovens com interesse no curso de enfermagem. Relevante o número de adultos entre 21 e 40 anos (46,9%).

IDADE	ALUNOS	%
18 - 20	14	43,7
21 - 30	8	25,0
31 - 40	7	21,9
41 - 50	3	9,4
TOTAL	32	100,0

Tabela 1 - Idade dos alunos que cursam técnico em enfermagem

Fonte: Arquivo pessoal

Sempre existiu na história da Enfermagem um número expressivo de profissionais do sexo feminino e no curso técnico em enfermagem da ETEC isto se comprova, com o número de alunas (81,2%) (Tabela 2).

SEXO	ALUNOS	%
Feminino	26	81,2
Masculino	6	18,8
TOTAL	32	100,0

Tabela 2 - Sexo dos alunos que cursam técnico em enfermagem

Fonte: Arquivo pessoal

Foi perguntado se o aluno trabalha e a maioria respondeu que não (84,4%) (Tabela 3). Numa classe de 32 alunos apenas 5 trabalham. O objetivo de realizar esse questionamento foi no intuito de saber se os alunos teriam possibilidade de dedicação aos estudos. Foi possível verificar que existe uma facilidade dos alunos que não trabalham de se aprofundarem nos estudos da enfermagem.

TRABALHA	ALUNOS	%
Sim	5	15,6
Não	27	84,4
TOTAL	32	100,0

Tabela 3 - Alunos que cursam técnico em enfermagem que trabalham

Fonte: Arquivo pessoal

No curso existem três componentes que são muito interligados: Fundamentos de Enfermagem, Enfermagem em Clínica Médica e Cirúrgica e Semiotécnica. Todos os componentes possuem em seu conteúdo programático os aparelhos do corpo humano,

anatomia e fisiologia, patologias e procedimentos de enfermagem a serem realizados com o paciente direcionados aos aparelhos.

As docentes desses componentes planejaram ministrar suas aulas através de um cronograma de maneira que quando a docente de Fundamentos estivesse ministrando a anatomia e fisiologia do aparelho digestório, a docente de Clínica Médica e Cirúrgica estaria ministrando patologias do mesmo aparelho e a docente de Semiotécnica estaria ministrando o procedimento de Sondagem Nasogástrica. Isso parece óbvio, mas não era feito dessa maneira.

Antes não existia esse planejamento entre as docentes, os alunos recebiam os conteúdos de forma desorganizada, isto é, enquanto uma docente ministrava sobre o aparelho circulatório, a outra ministrava sobre aparelho urinário e a outra ensinava o procedimento de oxigenoterapia, na mesma época. Isso provocava no aluno um desconforto e não conseguia assimilar todos aqueles conteúdos desordenados. O ensino e a aprendizagem ficavam deficitários.

Com a conscientização dos docentes sobre a interdisciplinaridade houve uma melhora fundamental no aprendizado do aluno. Estes, por sua vez, demonstraram a melhora e eficácia do ensino nas respostas ao questionário.

Então, foi perguntado aos alunos se o fato dos conteúdos de anatomia e fisiologia dos aparelhos do corpo e as patologias relacionadas a estes aparelhos estarem sendo ministrados conjuntamente e, antes do conteúdo de procedimento de enfermagem, facilitava o entendimento no momento de atuar na enfermagem e, todos os alunos responderam que sim (100%).

Explicaram suas respostas alegando que aprendendo sobre os aparelhos do corpo e patologias conjuntamente, facilitava na realização dos procedimentos como sondagens nasogástrica, retal e vesical, na aferição de sinais vitais e na instalação de cateteres de oxigênio, pois já tinham conhecimento sobre os aparelhos digestório, urinário, circulatório e respiratório respectivamente.

Foi perguntado se o aluno tinha dificuldade de entender os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Fundamentos, Clínica Médica e Cirúrgica e Semiotécnica, a maioria respondeu que não (71,8%), explicando que os docentes explicam bem os conteúdos, os conteúdos comuns facilitam o aprendizado, as aulas são bem elaboradas e ministradas, são dinâmicas e com boa didática.

Os alunos que responderam que tinham dificuldade (28,2%), explicaram que era muito conteúdo, com informação nova e que tinham dificuldade de memorizar, outros disseram que precisavam estudar em casa o conteúdo para poder entender e outros que as aulas expositivas com slides eram cansativas.

Os alunos foram questionados se as metodologias desenvolvidas nas aulas dos componentes de Fundamentos, Clínica Médica e Cirúrgica e Semiotécnica eram de fácil entendimento e assimilação. A maioria (93,7%) respondeu que sim. Alegando que as aulas

tinham estudos de caso, teoria e prática com a simulação dos procedimentos no boneco que facilitam o aprendizado, pois o aluno consegue visualizar como será o cuidado com o paciente; gostam das aulas de Semiotécnica no Laboratório de Enfermagem porque são dinâmicas e práticas; relatam que as aulas expositivas são bem explicadas; dizem que os docentes têm boa didática e explicam com clareza o conteúdo; mas um aluno reclamou que as aulas com slides dificulta o entendimento.

Foi perguntado o que os docentes deveriam fazer para melhorar as aulas teóricas e práticas e, consequentemente, melhorar a relação ensino e aprendizagem. Alguns alunos responderam que as aulas não precisam ser mudadas podem continuar como estão sendo ministradas, que gostam do método utilizado, que as aulas são dinâmicas e bem explicadas (43,8%). Outros alunos descreveram que: o docente tem que ter mais paciência com o aluno, tem que apresentar mais exemplos nas aulas, fazer mais revisões dos conteúdos, facilitar a participação dos alunos nas aulas, tem que ter mais vídeos e pesquisas, maior prazo para treinar os procedimentos de enfermagem no laboratório, tratar os alunos com igualdade, ter avaliações práticas de anatomia no laboratório, diminuir o ritmo rápido das aulas e as docentes que dividem aulas no laboratório possuem métodos diferentes de ensino (46,8%). Houve alunos que desabafaram dizendo que os alunos devem parar de colar nas provas e que tinham que buscar conhecimento através de estudos extras (9,4%).

Outra questão sobre o tipo de aula que o aluno gostaria de ter nos componentes de Fundamentos, Clínica Médica e Cirúrgica e Semiotécnica para melhorar o seu aprendizado. Sabendo-se que existem diversos métodos e instrumentos para expor um conteúdo programático, através de slides, seminários, trabalhos individuais e em grupo, aulas práticas em laboratório, aulas expositivas dialogadas, pesquisas, visitas técnicas, etc. A maioria dos alunos (30,0%) respondeu que preferem aulas práticas em laboratório. Um aluno (2,0%) aproveitou para solicitar a compra de um “boneco anatômico” para que pudesse visualizar os órgãos do corpo humano de forma mais real (Tabela 4).

MÉTODOS	N	%
Práticas em laboratório	15	30,0
Aula expositiva dialogada	7	14,0
Slides	6	12,0
Pesquisas	5	10,0
Seminários	4	8,0
Trabalhos individuais	3	6,0
Visitas técnicas	2	4,0
Trabalho em grupo	2	4,0
Vídeos	2	4,0
Debates	1	2,0
Estudos de caso	1	2,0
Aulas práticas com monitoria	1	2,0
Aquisição de “boneco anatômico”	1	2,0
TOTAL	50	100,0

Tabela 4 - Métodos de Ensino escolhidos pelos alunos

Fonte: Arquivo pessoal

A última questão estava relacionada ao nível do ensino técnico da ETEC comparado com outras escolas da região que os alunos conheciam, se era de boa qualidade. Todos os alunos responderam que sim (100,0%). Explicaram que que a ETEC era uma escola conceituada (22,0%), com ensino de qualidade (12,5%), exigente e com muita cobrança (12,5%), de referência (6,3%), a melhor da região (6,3%), conteúdo programático excelente (6,3%) e completo (3,1%), tem muita disciplina (3,1%), avançado (3,1%) e mais aprofundado (3,1%), docentes com boa postura (3,1%), curso de enfermagem bem concorrido pela fama excelente (3,1%), carga horária de ensino é maior que de outras escolas (3,1%), tem boa metodologia de ensino (3,1%), a relação professor aluno é muito boa (3,1%), incentiva o aluno a estudar (3,1%) e estimula o aluno a frequentar as aulas (3,1%) (Tabela 5).

OPINIÃO DOS ALUNOS	N	%
Escola Conceituada	7	22,0
Exigente / muita cobrança	4	12,5
Ensino de qualidade	4	12,5
Escola Referência	2	6,3
Conteúdo Programático excelente	2	6,3
Melhor escola da região	2	6,3
Ensino avançado	1	3,1
Ensino aprofundado	1	3,1
Conteúdo Programático completo	1	3,1
Tem muita disciplina	1	3,1
Docentes com boa postura	1	3,1
Boa metodologia de ensino	1	3,1
Boa relação professor aluno	1	3,1
Incentiva o aluno a estudar	1	3,1
Estimula o aluno a frequentar as aulas	1	3,1
Carga horária maior	1	3,1
Curso de Enfermagem excelente	1	3,1
TOTAL	32	100,0

Tabela 5 – Opinião dos alunos sobre a ETEC

Fonte: Arquivo pessoal

5 I CONCLUSÃO

Com este estudo pode-se perceber a importância do trabalho interdisciplinar no Curso Técnico em Enfermagem de uma Escola Estadual do Centro Paulo Souza.

O diálogo que surgiu entre os docentes do curso de Enfermagem fez com que elaborassem um plano de trabalho docente de forma interdisciplinar com a finalidade de beneficiar a relação ensino aprendizagem, bem como melhorar o conhecimento dos alunos e docentes quanto aos diversos conteúdos programáticos dos diferentes componentes que se familiarizam.

Notou-se que a maioria dos alunos apresentou respostas positivas quanto ao trabalho interdisciplinar e quanto aos métodos e instrumentos utilizados pelos docentes para criar mecanismos diversos de aprendizagem com a participação dos próprios alunos.

Pretende-se continuar este trabalho com perseverança, pois assim o curso técnico em enfermagem permanece como referência na região de sua localização, beneficiando inúmeros alunos que serão profissionais diferenciados no futuro.

REFERÊNCIAS

DICIONÁRIO INFORMAL. Significado de Interdisciplinaridade. 2014. Disponível em:https://www.dicionarioinformal.com.br/interdisciplinaridade/. Acesso em: 10 set 2019.

FAZENDA, I. A.. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p. 93-103, 2008. Disponível em:e-revista.unioeste.br/ index.php/ideacao/article/view/4146. Acesso em: 14 jun 2019.

FLICKINGER, H.. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FORTUNATO, R. F.; CONFORTIN, R.; SILVA, R. T. da. **Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica**.

Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013. Semestral. ISSN: 1809-6220. Disponível em:https://docplayer.com.br/18939131-Interdisciplinaridade-nas-escolas-de- educacao-basica.html. Acesso em: 14 jun 2019.

MATHIEU, E. R. O. e BELEZIA, E. C. **Formação de Jovens e Adultos: (Re)Construindo a Prática Pedagógica**. Cetec Capacitações. Centro Paula Souza. SP. 2013.

UMBELINO, M. e ZABINI, F. O.. **A importância da interdisciplinaridade na formação do docente.** 2014. Seminário Internacional de Educação Superior. Disponível em:https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_ formacao_de_professores/44.pdf. Acesso em: 14 jun 2019.

CAPÍTULO 18

RETALHOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SENTO-SÉ/BAHIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA, NUMA VISÃO DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 03/06/2021

Ana Paula de Carvalho Ferreira
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF
Juazeiro-BA
http://lattes.cnpq.br/3754444458240024

Angelo Antonio Macedo Leite
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF
Juazeiro-BA
http://lattes.cnpq.br/2885580573978250

Rute Ferreira de Oliveira Viana
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DCH III
Juazeiro-BA
http://lattes.cnpq.br/8568509715988818

RESUMO: Ao longo dos anos a educação brasileira tem passado por diversas transformações, onde se busca resultados positivos e significativos no que se refere ao ensino e a aprendizagem. A presente pesquisa discute a importância da implantação da Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais de Sento-Sé, na teoria e prática para a consolidação da gestão democrática, especificamente na Escola Núcleo Vereador Antonio Alves de Souza, no povoado de Piçarrão, distrito de Sento-Sé-BA. A escolha da escola se deu, por conta de algumas experiências da pesquisadora, já vivenciadas na mesma. Assim, tenta-se contribuir para uma gestão democrática, numa visão de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, como elemento principal para a construção de uma escola mais inclusiva em todos os aspectos, contribuindo como um instrumento de transformação social.

PALAVRAS - CHAVE: Proposta Político-Pedagógica. Gestão Democrática. Educação Contextualizada. Convivência com o Semiárido.

FRAGMENTS OF EXPERIENCES ON THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROPOSAL OF MUNICIPAL SCHOOLS IN SENTO-SÉ/ BA: CONTRIBUTIONS TO A DEMOCRATIC MANAGEMENT, IN A CONTEXTUALIZED EDUCATIONAL VISION FOR LIVING WITH THE BRAZILIAN SEMIARID REGION

ABSTRACT: Throughout the Brazilian education system has changed a lot, arming at positive and meaningful results related to teaching-learning process. This study discusses the importance of implementing the Political-Pedagogical Proposal in the schools of Sento-Sé city, in theory and practice, the consolidation of democratic governance, specifically in a school called Escola Núcleo Vereador Antonio Alves de Souza, in the county named Piçarrão, belonging to Sento-Sé city. The school choice took place through some of the researcher's experience. So this researcher design itself in a trial to contribute to reinforce the democratic governance, having a critical vision of Contextualized Education for Coexistence in the Brazilian Semi-arid, the main element to build up a school environment in which it shall be more open in all aspects as well as a tool for social transformation.

KEYWORDS: Political-Pedagogical proposal. Democratic Governance. Contextualized Education. Coexistence with the Semi-arid.

1 I INTRODUÇÃO

Este artigo é um retalho do trabalho de conclusão do curso de Especialização em Gestão Pública Municipal, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Polo de Juazeiro-BA, onde busca destacar experiências práticas da pesquisadora, como gestora-coordenadora da Escola Núcleo Vereador Antonio Alves de Souza – ENVAAS, locada no Distrito de Piçarrão, Município de Sento-Sé, Bahia, refletindo sobre a consolidação da Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais de Sento-Sé, e contribuindo para implantação da gestão democrática, numa visão de educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Assim, a metodologia adotada para a presente pesquisa é de caráter qualitativo, tendo como opção a pesquisa participante, caracterizada no entendimento de GIL (1996, p. 61),

> [...] pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. [...] Além disso, a pesquisa participante mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem se voltado, sobretudo para a investigação junto a grupos desfavorecidos, tais como constituídos por operários, camponeses, índios etc.

Esse tipo de pesquisa possibilitou uma interação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, buscando analisar as informações para este estudo, adquirindo os conhecimentos necessários para argumentar de forma clara sobre a presente temática, para contribuir com reflexões que poderá oferecer aos seus leitores/pesquisadores saberes inerentes às suas práticas, ligando-se ao que Freire (1996, p. 11) diz, “de uma coisa, qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa. É isto o que este texto espera de você, que acabou de ler estas ‘Primeiras Palavras’.”

Para maior compreensão deste trabalho, trazemos as seguintes abordagens: retalhos de experiências práticas da pesquisadora na ENVAAS, reflete a Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais de Sento-Sé, destacando a importância da implantação desta proposta para consolidação de uma gestão democrática.

E nas considerações finais buscou-se refletir as perspectivas da pesquisadora frente às temáticas apresentadas durante toda a construção deste trabalho, não como fonte de desabafo, mas principalmente como suporte para relatar sobre as bonitezas de uma construção coletiva na ENVAAS.

Assim, compreende-se como Vianna e Fraiz (1986, p. 104) diz que, “os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem os andaimes. E uma construção em andaimes pede imaginação e amor para ser compreendida”. Desse modo, a PPP municipal é um

trabalho na qual existem diversas pessoas envolvidas, é uma conquista da coletividade de homens e mulheres que ousaram sonhar juntos e isso requer sensibilidade, respeito e vontade de construir a sua própria história, através do fazer pedagógico.

2 | RETALHOS DE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DA PESQUISADORA NA ENVAAS

Em meados dos anos de 2011, ao chegar para trabalhar no município de Sento-Sé-BA, como coordenadora pedagógica, a pesquisadora deparou-se com a PPP deste município, a qual foi construída a partir de reuniões e/ou encontros com os profissionais da educação e dos diversos segmentos sociais, baseada na consolidação da proposta de Convivência com o Semiárido Brasileiro, a partir de 01 de dezembro de 2002, fazendo parcerias com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, via programa da educação no município, com CEMPEC/RESAB, para investir na formação de professores/as do Núcleo Seráfico Palha do Amaral (Núcleo Brejo da Brázida), juntamente com o Núcleo José Martins Ribeiro (Núcleo de Junco) de onde vinham iniciativas empreendedoras que se mostravam inovadoras, por unir escola e comunidade num movimento coletivo pela superação das dificuldades e de construção de outras possibilidades.

Essa Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais de Sento-Sé é uma construção coletiva a qual estabelece os princípios e diretrizes norteadores das ações educacionais, para o desenvolvimento social do município.

Para esta pesquisadora, uma das grandes angústias foi vê que havia uma dicotomia entre a teoria e a prática, além disso, a falta de domínio e conhecimento mais amplo dos atores e atrizes da educação no Sertão, no que se refere ao domínio desta proposta, onde foi possível perceber que existia muito exibicionismo na apresentação da mesma, porém pouca eficácia no que se refere aos resultados alcançados e sua efetiva aplicação na prática.

Desse modo, este artigo tenta compreender como a proposta era vista no olhar dos professores da ENVAAS, e qual a sua real aplicabilidade prática no dia a dia dos coordenadores, docentes e demais componentes escolares.

A referida escola funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, a escola está organizada de forma nucleada, ou seja, os núcleos educacionais caracterizam-se pela união de escolas pequenas (denominadas salas avançadas), com uma escola maior (sede do núcleo) dentro de uma mesma região/distrito.

Essa forma de organização surgiu para dar maior autonomia às escolas e melhorar o acompanhamento pedagógico-administrativo. A partir desse processo de núcleos desenharam-se novas formas de organização, compondo um novo jeito de pensar a relação escolar com a comunidade local na busca por uma gestão democrática.

A ENVAAS na sede do núcleo é composta por uma secretaria, uma sala de informática,

uma cozinha, um pequeno almoxarifado, sete salas de aula, uma sala de coordenação e uma sala da direção. E quatro salas avançadas, João Cezário Pacheco, onde funcionam duas salas de aulas nos turnos: matutino e vespertino, uma sala de educação especial e possui dois banheiros, a qual está localizada ao lado do Núcleo. A sala avançada Dr. Demostenes Nunes Sento-Sé, é composta por duas salas de aulas, as quais funcionam nos turnos: matutino e vespertino e possuem dois banheiros, a mesma está localizada próxima a Rodovia BA 210.

Vale ressaltar que, tanto o núcleo quanto as salas avançadas, acima citadas, estão localizadas no povoado de Piçarrão em Sento-Sé-BA. Porém a sala avançada Romualdo Zeferino, está localizada na comunidade de Café da Rosa, a 12 km do distrito de Piçarrão, a mesma possui uma sala de aula, com dois banheiros, masculino e feminino, atendendo uma turma multisseriada, com alunos desde o pré I de 4 anos até o 5º ano do Ensino Fundamental. E a sala avançada Dr. Jayro Sento-Sé no povoado de São Pedro, distrito de Piçarrão a 24 km do distrito, também possui uma sala de aula com dois banheiros, masculino e feminino, e atende uma classe multisseriada de alunos desde o pré I de 4 anos até o 5º ano do Ensino Fundamental.

A ENVAAS atende cerca de 542 alunos do pré-escolar de quatro anos até ao 9º ano do Ensino Fundamental e a EJA de 1ª a 4ª série e Eixos IV e V, que vai da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. Está localizada na Rua João Durval Carneiro, povoado de Piçarrão em Sento-Sé-BA. Funciona nos turnos: matutino, vespertino e noturno. A gestora é Ana Paula de Carvalho Ferreira, a mesma atua na educação desde 2001 e assumiu a vaga de coordenadora pedagógica concursada pelo município em 03 de fevereiro de 2011, atualmente está como gestora desde março de 2014.

A presente gestora é formada em pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas Campus III – DCH III, e pós-graduada como Psicopedagoga Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada.

A equipe gestora da escola é composta pela diretora acima citada, um (01) vice-gestor, três (03) coordenadoras, uma (01) secretária e um (01) auxiliar administrativo e uma (01) coordenadora do Programa Mais Educação. O corpo docente é composto por trinta (30) professores, os quais atuam desde a Educação Infantil ao Nono (9º) Ano do Ensino Fundamental e EJA. E o pessoal de apoio soma um total de dezenove (19) funcionários.

3 I A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SENTO-SÉ: CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

O Município de Sento-Sé deu um salto na educação no ano de 2008, quando efetivou a implantação de sua Proposta Político-Pedagógica baseada na Convivência com o Semiárido Brasileiro. A partir da construção dos DRP – Diagnósticos Rural/Rápidos Participativos, os quais foram feitos em cada Núcleo Escolar do município. Esta proposta

tem a pretensão de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos sujeitos do processo educativo, considerando o papel político e social da escola, a qual poderá contribuir com a sociedade como um instrumento de transformação social.

Os momentos de construção desta proposta, deram-se a partir de reuniões, encontros com trabalhadores atuantes na área de educação e também de diferentes seguimentos da sociedade, onde travou inúmeras discussões, com o objetivo de contribuir com este projeto de educação, o qual aborda os princípios e diretrizes norteadores, os quais servirão de parâmetros para as ações educacionais fundamentais, para um maior desenvolvimento da sociedade na qual o educando e o educador estão inseridos.

Desse modo, é possível observar que essa proposta é uma ponte indispensável para a concretização do processo de implantação de uma gestão democrática, que possibilita o fortalecimento e melhoria da educação. Contudo este projeto educacional deverá contar com os educadores, pois eles são os atores fundamentais para o sucesso, ou mesmo o insucesso de tal proposta (SOUZA, 2008).

As mudanças sociais ocorrem em todo o mundo, e a velocidade das informações em um mundo globalizado é algo instantâneo. Contudo, os problemas sociais continuam a existir, portanto o grande desafio é ir além do diagnóstico, pois os problemas, tais como: a fome, a miséria, desestrutura familiar, estão postos na sociedade. Importa dizer que, é preciso buscar soluções conjuntas de forma dialógica, onde cada segmento da sociedade venha participar de maneira efetiva.

Segundo Januzzi (1989), a organização escolar também atua na sociedade impulsionada pelas mesmas forças sociais que vão gerando as constituições através dos tempos, a escola por um lado influi para que o país tenha determinada legislação, através dos movimentos docente e estudantil, que buscam uma garantia dos seus direitos e anseios. No entanto, a escola também sofre algumas transformações em sua prática pedagógica devido à legislação que muitas vezes dita de que forma deve-se trabalhar em sala de aula ou não.

Ressaltando que, tanto os legisladores quanto os eleitores, todos passam pela escola e que as leis surgem a partir de uma pressão social e dos partidos que representam o povo no Congresso Nacional. É preciso não apenas criar leis, mas também fazer com que as mesmas sejam cumpridas, tornando-se real de fato e de direito.

Partindo dessa premissa, a Proposta Político-Pedagógica do Município de Sento-Sé é um parâmetro norteador que aponta caminhos no processo educacional de forma democrática, numa visão de sustentabilidade em todos os Núcleos do Município.

De acordo com Souza (2008, p. 11),

> O município de Sento-Sé deu um passo significativo quando demonstrou a compreensão de que o desenvolvimento local supunha estratégias e definições políticas para além do campo econômico. Essa percepção mobilizou educadores, comunidade, e o próprio poder público municipal, no investimento de uma série de ações que colocaram a educação em evidência,

> sobretudo, trouxeram a escola ao centro da discussão e do questionamento. Tal movimento alcançou seu ponto mais eficaz durante a realização do DRP (Diagnóstico Rural/Rápido Participativo) nas comunidades; quando compreendemos que o fazer escolar carecia ser retomado como importante espaço na sociedade.

Com isso, percebe-se que, essa proposta é uma construção coletiva dos atores que se propuseram a pensar um novo jeito de ensinar e aprender, buscando entender a realidade local e suas problemáticas sociais.

Contudo, uma das grandes dificuldades para a implantação da mesma é a falta de uma política de formação continuada para os professores, coordenadores e gestores, onde os sujeitos sejam orientados, através de estudos, pesquisas e reflexões críticas sobre a referida proposta, buscando inserir seus princípios curriculares, metodológicos e avaliativos de forma mais inclusiva e menos excludente. Para que os educadores se sintam valorizados, estimulados a desenvolverem ações mais condizentes, necessárias e significativas nas suas práticas diárias de sala de aula. Movendo seus educandos a serem sujeitos cidadãos críticos e reflexivos, resilientes, autores e construtores da sua própria história.

No entanto, no modelo atual de implantação da proposta, os estudos e formações sobre a mesma são oferecidos, na maioria das vezes, apenas para os coordenadores. Os quais devem atuar como agentes multiplicadores nas escolas núcleos. Porém não é suficiente para que a PPP seja consolidada de forma exitosa.

Assim, é importante destacar o comentário de uma gestora, quando ela afirmou em uma reunião de professores que, apesar de atuar como professora durante muitos anos, a mesma não tinha conhecimento desta proposta e que considerava as reuniões pedagógicas do início do ano letivo, onde era realizado o DRP para a construção da Matriz Formativa, do Projeto Didático e de todo o planejamento a partir da orientação desta proposta, como sendo algo criado apenas pelos coordenadores da escola e que não tinha nenhuma ligação com as orientações da Secretaria de Educação.

Desse modo, percebe-se que essa gestora não tinha o menor conhecimento sobre a proposta e que somente após a reunião de gestores e coordenadores a qual a mesma passou a representá-los, é que ela reconheceu os esforços dos coordenadores presentes e as dificuldades enfrentadas pelos mesmos, para garantir a efetivação desta Proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido no município de Sento-Sé. Vale ressaltar que a referida gestora já ouvira falar muito sobre o assunto, porém não dava crédito, sendo um empecilho para exercer as demandas da sua escola enquanto educadora.

Nesse sentido, é que muitos dos precursores desta proposta de educação não se alimentam desses estímulos negativos e vão além, na busca de formação continuada nessa linha de educação contextualizada para a convivência com o Semiárido, que preza

pela valorização do seu local, partindo dele para observar, conhecer e reconhecer como lócus de muitas potencialidades, que muitas vezes são negadas e até mesmo distorcidas da realidade, para degradar a identidade desse meio social e dos sujeitos nele existentes.

Em se tratando da Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais de Sento-Sé é possível compreender que é através dela que cada escola núcleo deverá construir o seu Projeto Político Pedagógico, partindo do seguinte pressuposto, a construção e consolidação do Projeto Político Pedagógico é um espaço de discussão, reflexão e orientação, o qual deverá responder às seguintes questões, qual é a educação que queremos? A serviço de que ela passa a existir, quais são suas reais intenções? Haja vista que, esta proposta aponta caminhos e direcionamentos através do Diagnóstico Rural/ Rápido Participativo – DRP o qual é um instrumento norteador das reais necessidades da comunidade e legitimado por ela, na qual busca-se melhorias e conhecimentos capazes de contribuir na transformação social local.

Desse modo, é através dessa construção coletiva que se materializa as ideias dos sujeitos do conhecimento, uma vez que a escola traz para o centro de suas discussões a própria realidade na qual está inserida, rompendo assim com práticas estáticas e desarticuladas, muitas vezes propostas nos livros didáticos e do currículo de uma forma generalizada.

Partindo dessa premissa, é possível perceber que a gestão democrática é parte essencial do ato de educar. A qual não está fundamentada na concepção centralizadora e autoritária (GADOTTI, 2002).

É preciso que esse projeto de gestão seja compartilhado por todos os componentes da escola, cabendo aos gestores, desenvolver nas pessoas um espírito de equipe, onde todos se sintam participantes do processo educativo corresponsável pelas ações que serão realizadas na escola em todos os níveis (LUCK, 2006).

O PPP segue os parâmetros para uma gestão democrática participativa, da solidariedade e liberdade, validada com a Carta Magna do País. Com isso, é possível dizer que o PPP é ético-político por que o seu principal objetivo é valorizar a vida. Ele é também um instrumento potencializador e projetivo por que organiza, esquematiza e muda de rota sempre que se julgar necessário, para não perder o rumo, e é pedagógico porque centraliza seu movimento em uma relação dialógica entre conhecimento formal e o conhecimento não formal, no qual será possível a abertura de espaços para outras culturas, descobrindo coisas novas, fazendo assim leituras diferentes, conhecendo novas linguagens, através das expressões humanas.

Ao pensar o PPP a partir desses pressupostos, com a devida articulação participativa intensa, através de um currículo inter e transdisciplinar, favorece a dinâmica comunicativa, onde serão aproximados desejos e ideais compartilhados, objetivos pessoais, às necessidades da construção de uma sociedade mais humana e solidária, no qual toda a comunidade escolar para e pensa, qual é a escola que temos? E logo em seguida analisa-

se qual é a escola que queremos? Partindo disso vale dizer que, esse documento não se limita a mera declaração de princípios consignados em arquivos, engavetados e guardados.

É necessário a presença de todos os sujeitos que fazem parte da escola, em todas as decisões tomadas pela instituição, tais como: no Conselho da Escola ou Colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização dos eventos culturais, nas atividades cívicas, esportiva e recreativas. Desse modo, não é suficiente assistir somente às reuniões, é preciso participar de forma prática, para fazer valer os direitos, os quais estão previstos nas diretrizes nacionais.

Para Gadotti (2002, p. 36),

> […] A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

A partir dessa conjuntura, é preciso formar uma consciência crítica, onde possa haver o envolvimento das pessoas, ou seja, da comunidade interna e externa, através da participação, da cooperação, também nas várias esferas de governo, onde se busque autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e produto do projeto. Haja vista que, um ambiente respeitador se faz através de relações justas, onde haja seriedade, humildade, generosidade, em que tanto educador quanto o educando, se comportem eticamente, criando assim um ambiente formador e pedagógico.

O projeto tem promessas para o futuro e isso significa sair da zona de conforto, arriscar-se, através de um período de instabilidade, tentando encontrar um novo caminho, em virtude do que foi planejado e sonhado, no sentido de melhorar o presente. Tudo isso reflete na quebra de paradigma, em busca de novos, os quais possam atender às necessidades da sociedade, a qual se encontra em constantes transformações. É através dessa construção coletiva que os sujeitos se veem e se comprometem consigo mesmo e com o outro, acreditando em um mundo melhor.

De acordo com Veiga (2003, p. 13),

> Para que a construção do projeto político pedagógico seja possível, não é preciso convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

Na construção ou mesmo na reconstrução do PPP é preciso, antes de tudo, conhecer a realidade daquela equipe educacional, da comunidade local, na qual a escola está inserida e realizar um diagnóstico da realidade desses grupos citados. É de fundamental importância eleger uma equipe responsável pela organização da elaboração do projeto, o qual deve ser construído com a participação de todos.

Compreendendo que o mesmo é a identidade daquela instituição, portanto os

seus idealizadores são os atores e atrizes que fazem parte do seu contexto. Fazendo-se necessário que, a equipe responsável pela elaboração do projeto crie um cronograma, em que poderão agendar as datas para estudos e discussões da pesquisa bibliográfica e documental, levantamento de dados da Unidade de Ensino, da comunidade local e escolar. Realizar reuniões com todos os membros da comunidade escolar para acordar e determinar os primeiros passos, os quais devem ser dados no processo de elaboração e construção do PPP, onde será definido o grupo responsável pela elaboração desse projeto.

No momento de elaboração e consolidação do PPP é possível desenvolver uma aprendizagem significativa nos atores e atrizes envolvidos no processo, ou seja, é esse saber que possibilita às pessoas relacionar os conhecimentos, dando sentido a tudo que foi ensinado e discutido, com as vivências da sua prática, o que pode ser uma ideia, um conceito, ou até uma imagem. É preciso que os acordos e definições não fiquem soltos, mas amarrados, dentro de uma estrutura a partir das reais necessidades e possibilidades.

O documento construído e discutido precisa ser periodicamente avaliado, reavaliado e atualizado para dar maior segurança nas tomadas de decisões, por que o projeto necessita está em sintonia com o mundo contemporâneo e suas características principais é a melhoria no ensino e na aprendizagem – foco da Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais de Sento-Sé e de todos os demais municípios contemplados com o modelo de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

4 | CONCLUSÃO

Acreditamos que o significado da gestão da educação é ter uma pedagogia da autonomia, como já dizia Freire (1996).

Dessa forma, precisa-se perceber que qualquer plano elaborado pelo gestor para a escola no Semiárido Brasileiro, que valorize o seu desenvolvimento territorial, deve se apresentar de forma homogênea, englobando todos os seus elementos e respeitando o seu contexto social, não esquecendo que o seu projeto só será executado com a concordância da grande maioria dos seus membros, a saber, os funcionários, coordenadores, professores, alunos, pais e comunidade onde a Escola está inserida.

Caso contrário, esse projeto deve ser repensado, refeito se for preciso, até que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estejam aptos a exercê-lo. Esse projeto não deve ser aleatório, sem objetivos, deve valorizar as ações de cada um, respeitando as diversidades, as condições físico-material da escola, a partir da realidade onde se insere, não predominando anseios que desdizem a origem dos seus membros e a condição que eles possuem, permitindo que a desigualdade se faça frequente e tornando-se comum.

Mas que a partir de sua execução os indivíduos possam procurar saberes múltiplos que levem a elevação do ego, garantindo a valorização, continuidade e conservação das

coisas local e natural desse espaço, que alegram e deixam o indivíduo sertanejo feliz e realizado, para que suas práticas possam proceder de forma dinâmica, despertando nos seus envolvidos o interesse em participar, ensinar/aprender os conteúdos, motivados pela ação coletiva, onde todos juntos fazem a diferença.

Tornando-se uma escola valorizada e respeitada, onde o aluno interage com o professor na escolha dos métodos e conteúdos e demais processos que o envolvam na escola, levando em conta as diferenças e bagagens que cada um traz das experiências do meio em que vive. Acreditando ser uma escola com educação de qualidade, onde todos os membros têm direitos e seus deveres são realizados com espontaneidade, visando o seu desenvolvimento gradativamente, para aplicarem esse novo saber na prática do dia-a-dia, dentro e fora da escola e desse território Semiárido.

Dessa forma, entendemos que a gestão democrática apresenta-se como proposta mais coerente com o contexto atual. E mais, percebemos que o conceito de escola encontra-se bastante alargado, de forma que a mesma não se apresenta mais como uma ilha de conhecimentos isolada, mas reconhece à necessidade de agir em conjunto, compartilhando responsabilidades com as demais instituições, esta decisão deve partir inicialmente do gestor e posteriormente ser estendida para todos os atores do processo de ensino e aprendizagem.

É de fundamental importância que o poder público municipal através da Secretaria de Educação, busque parcerias com universidades e demais órgãos da sociedade, com o intuito de estimular uma interação com as escolas, onde possam formular um projeto pedagógico voltado para os interesses e as necessidades das classes menos favorecidas onde todos os sujeitos do processo educativo se assumam de fato como responsáveis pela sua atuação.

Vale ressaltar que aos poucos se pode perceber algumas mudanças no discurso e na própria prática dos professores, da comunidade, dos gestores e dos coordenadores. Contudo ainda é pouco diante do que se propõe a Proposta Político-Pedagógica das escolas municipais de Sento-Sé-BA.

Assim, este trabalho não traz e nem pretende trazer a solução para questões inerentes a implantação desta proposta, mas busca contribuir com reflexões que tocam nestas problemáticas. Com isso, espera-se que essas reflexões possam ser úteis na criação de novas políticas que favoreçam na construção de uma sociedade menos excludente e mais solidária.

É sabido que o pesquisador não tem o poder de resolver os problemas da sociedade, mas ele pode e deve contribuir com seus estudos, dando pistas e apontando caminhos que poderão ser viáveis na melhoria da vida em sociedade. De certo, novos trabalhos surgirão no futuro, os quais irão ajudar muito mais com a definição e formulação de novas políticas que ajudem na efetivação da PPP de forma teórica e prática.

Mas esse percurso até aqui foi mesmo para destacar sobre as bonitezas de uma

construção coletiva na ENVAAS, desde que se passou a conhecer e a tomar nota dos olhares dos agentes de desenvolvimento desta referida escola sobre a proposta, para então analisarmos sua verdadeira intenção para a educação do nosso município. Tornando-nos mais e mais atores/atrizes e autores da nossa própria história de vida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 5. ed., São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. – (Guia da escola cidadã; v.1).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed., São Paulo: Editora Atlas SA, 1996.

JANUZZI, Gilberta. **Por uma lei de Diretrizes que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais**. In: Caderno Cedes nº 23 – Educação Especial. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

LUCK, Heloisa. **Gestão educacional**: Uma Questão paradigmática Heloisa Luck. Petrópolis, RJ: vozes 2006. Série cadernos de gestão.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de (org). **Educação no Sertão**: Bonitezas de uma construção coletiva Proposta Político-Pedagógica das escolas municipais de Sento-Sé. Sento-Sé – BA: Instituto Paulo Freire. Secretaria Municipal de Educação de Sento-Sé. Programa Crer Pra Ver – Natura Cosméticos, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Escola Espaço do Projeto Político Pedagógico**. 7. ed. Papirus, 2003.

VIANNA Aurélio; FRAIZ, Priscila (Org.). **Conversas sobre amigos**: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultura do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

CAPÍTULO 19

TENDÊNCIAS DE MUDANÇAS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA DE ALAGOAS

Data de aceite: 02/09/2021

Raphaela Farias Teixeira
Mestranda em Ensino na Saúde pela Universidade Federal de Alagoas. Docente do curso de Fisioterapia do Instituto de Ensino Superior de Alagoas

Francisco José Passos Soares
Doutor em Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria pela Universidade Federal de São Paulo. Docente da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas.

RESUMO: As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia (DCN/Fisioterapia) trouxeram consigo alterações relevantes quanto às concepções de formação e do processo ensino-aprendizagem. As estratégias de implementação das diretrizes encontram-se em construção e ainda obedecem às peculiaridades de cada Instituição de Ensino Superior (IES), permeáveis às percepções dos diferentes atores envolvidos no processo e ao contexto político-econômico local. Este estudo traz como objetivo identificar as tendências de mudanças em um curso de graduação em Fisioterapia de Alagoas, em direção ao preconizado pelas DCN/Fisioterapia. Para coleta de dados utilizou-se o Método da Roda, que avalia a percepção dos atores sociais da escola acerca do seu programa curricular. Para o grupo, o curso avaliado possui tipologia de mudança Inovadora com Tendência Tradicional, demonstrando poucos avanços em direção à incorporação dos referenciais das DCN/Fisioterapia e importantes nós críticos que dificultam a implementação das mudanças preconizadas. O exercício da auto-avaliação, ao possibilitar reflexão sobre fortalezas e fragilidades do curso, oferece subsídios para o planejamento estratégico das ações, revelando-se como importante indutor de mudanças de um ensino de qualidade.

PALAVRAS - CHAVE: Avaliação Institucional. Currículo. Fisioterapia.

CHANGING TRENDS IN AN UNDERGRADUATE COURSE IN PHYSICAL THERAPY OF ALAGOAS

ABSTRACT: The National Curriculum Guidelines for Undergraduate Physiotherapy (NCG/ Physiotherapy) can bring about significant changes to the concepts of both training and teaching-learning process. Strategies for implementation of the guidelines are under construction and still obey the peculiarities of each Institution of Higher Education (IHE) permeable to the perceptions of the different actors involved in the process and the local political-economical context. This study aims to identify the changing trends in an undergraduate course in Physical Therapy, in the state of Alagoas, in accordance with the NCG/Physiotherapy. For data collection, the Wheel method was used, which evaluates the perception of the school stakeholders about the curriculum. For the group, the course was found to be in the Innovative-Changing Typology, with Traditional Trends, showing little progress toward the incorporation of the NCG/Physiotherapy references and important critical rubs that hinder

the implementation of recommended changes. The exercise of self-assessment provides grants for strategic planning of actions as it both enables the reflection on the strengths and weaknesses of the course and reveals itself as an important inducer of changes in quality education.
KEYWORDS: Institutional Evaluation. Curriculum. Physical Therapy Specialty.

1 I INTRODUÇÃO

A necessidade de transformação das práticas de saúde no Brasil cada vez mais tem demandado um redirecionamento na formação dos profissionais de saúde, colocando como perspectiva a existência de instituições formadoras que busquem o equilíbrio entre excelência técnica e relevância social, comprometidas com a construção do Sistema Único de Saúde (SUS) e capazes de produzir conhecimento relevante para a transformação da realidade de saúde do país[1].

Nesse sentido, os fóruns nacionais e internacionais de educação na área de saúde têm proposto um novo paradigma para efetivas mudanças e transformações na graduação, o paradigma da integralidade. Em oposição ao paradigma flexneriano, esse novo paradigma propõe um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno com práticas no sistema de saúde em graus crescentes de complexidade, aliado à discussão crítica dos aspectos econômicos e humanísticos da prestação de serviços de saúde, à capacitação docente técnico-científica e didático-pedagógica e ao comprometimento dos docentes com o sistema público de saúde [2,3].

Esse processo transformador, em direção ao paradigma da integralidade, tem imposto grandes desafios para todas as Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente para o campo da Fisioterapia, que, além de historicamente arraigada no paradigma flexneriano, tem sua gênese ligada à reabilitação e vem privilegiando o tecnicismo e a prática liberal em detrimento das preocupações sociais[4].

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia (DCN/Fisioterapia) propiciaram uma ruptura com o modelo tradicional e uma legitimidade em relação à atuação nos outros níveis de atenção à saúde, despertando para a necessidade de transformar a tradição técnico-reabilitadora do ensino da Fisioterapia em uma orientação pela integralidade e pelo trabalho em equipes multiprofissionais interdisciplinares e assim modificar o papel do fisioterapeuta na sociedade[5].

Apesar de ter trazido grandes avanços, a implementação das DCN permanece permeada por contradições, mesmo após 11 anos de sua aprovação. Por um lado, encontra um contexto social favorável nas reivindicações por uma atenção à saúde integral e mais humanizada, bem como nos altos custos e na ineficiência dos sistemas centrados na especialização. Por outro, enfrenta os obstáculos das tradições históricas e culturais dos serviços de saúde e das instituições de formação profissional[3].

Na Fisioterapia, as transformações sugeridas romperam frontalmente com a lógica

presente nos currículos anteriores, desafiando a profissão a uma ressignificação dos antigos valores que nortearam suas práticas. Esse redimensionamento do objeto de intervenção e da práxis profissional, em busca de uma aproximação com o campo da promoção da saúde e do movimento da saúde coletiva, tem exigido mudanças mais profundas, de natureza epistemológica, na concepção e atuação do fisioterapeuta[6,7].

Para Rocha et al.[8], observa-se ainda na fisioterapia um “desconhecimento” de todo esse processo, quando verifica-se que muitas IES propõem mudanças para adequar seus currículos, sem considerar o histórico e a importância dos avanços já obtidos na estruturação curricular por módulos integrados e articulados ao SUS.

As estratégias de implementação das diretrizes encontram-se, pois, em construção e ainda obedecem às características e peculiaridades de cada IES, permeáveis às percepções e aos questionamentos dos diferentes atores envolvidos no processo[9]. Nesse contexto, a avaliação institucional configura-se como um importante instrumento de gestão, no sentido de servir como provedora de informações para os processos de tomada de decisão, permitindo as necessárias correções de rota[10].

A autoavaliação institucional possibilita se aproximar da visão de unidade institucional, fazer uma reflexão crítica acerca da realidade e perceber avanços e retrocessos na revisão de programas, métodos e atitudes no interior do movimento das mudanças prescritas pelas DCN e assumidas pela escola[11].

O objetivo deste estudo foi, com um método validado de autoavaliação assistida, identificar as tendências de mudanças em um curso de graduação em Fisioterapia de Alagoas, em direção à incorporação dos referenciais das DCN/Fisioterapia.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo foi estruturado como descritivo de abordagem quali-quantitativa, tendo como referência a metodologia sugerida pelo Projeto de Avaliação e Acompanhamento das Mudanças nos Cursos de Graduação da Área da Saúde, da Associação Brasileira de Ensino Médico (ABEM)[12], sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas pelo parecer n° 292.676, em junho de 2013.

Considera-se que essas duas abordagens se completam, uma vez que sempre há ações quantificáveis e há envolvimento subjetivo em todas as ações humanas. Isso é particularmente verdadeiro quando se trata da análise de instituições educativas, em que o envolvimento, as opiniões e as atitudes de todos os atores que configuram o ato educativo — professores, estudantes, gestores, administrativos — influenciam fortemente os resultados almejados[13].

O estudo foi realizado em uma IES particular que oferece o curso de graduação em Fisioterapia desde 2002. A IES é mantida por uma associação civil, pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, e conta atualmente com oito cursos de graduação

(bacharelado) e treze cursos superiores de tecnologia, sendo o curso de Fisioterapia o único da área da saúde. O curso avaliado possui regime de matrícula semestral, com período de funcionamento nos turnos matutino e noturno, carga horária total de 4.000 horas e tempo mínimo de integralização curricular de oito semestres.

Foram convidados a participar os atores sociais da escola envolvidos com a implementação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação: componentes do Colegiado do Curso, dois técnicos administrativos, dois preceptores e mais dois discentes. O grupo de avaliação foi formado por oito integrantes, dos quais seis eram docentes (todos componentes do Colegiado do Curso) e dois, discentes. Entre os docentes estavam representados o coordenador do curso e coordenador da clínica-escola, e estavam presentes docentes do ciclo básico e do ciclo profissionalizante; destes, cinco eram fisioterapeutas e um, terapeuta ocupacional. Entre os discentes, estavam presentes os representantes das turmas do sexto e oitavo períodos.

Após esclarecimento e aceitação, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-lhes não serem identificados nas publicações e o caráter confidencial das informações.

Para coleta dos dados, foi utilizado um instrumento para avaliar as tendências de mudanças nos cursos de graduação da área de saúde, denominado Método da Roda. Este método, elaborado por Jadete Lampert em 2002 e revisado pela Comissão de Avaliação das Escolas Médicas (CAEM) em 2006, permite exercitar a percepção dos atores sociais da escola (docentes, discentes e técnico-administrativos envolvidos com a formação) a respeito de como está sendo implementado o programa curricular da graduação diante das necessidades de saúde contemporâneas, utilizando como base as recomendações das DCN[14].

Este instrumento está constituído de cinco eixos conceptuais de relevância na construção e no desenvolvimento dos programas curriculares para formação do profissional de saúde: Mundo do Trabalho, Projeto Pedagógico, Abordagem Pedagógica, Cenários da Prática e Desenvolvimento Docente. Cada eixo é constituído por vetores que apresentam uma questão com três alternativas: nível 1 – situação tradicional do modelo flexneriano; nível 2 – situação de inovação, intermediária; e nível 3 – situação avançada para o modelo da integralidade, compreendendo um total de 17 vetores, dispostos na figura de uma roda com perfil radial. Mediante consenso, o conjunto de atores sociais da escola reunidos deve escolher uma das alternativas como predominante e identificar a(s) justificativa(s) e a(s) evidência(s) dessa situação [14].

Para cada eixo é atribuído um peso de 20 sobre um todo de 100%. A quantificação da área de cobertura dos círculos pode variar de 33% a 100%, em que 33% correspondem à percepção de todos os eixos na primeira alternativa tradicional e 100%, à percepção de todos os eixos na terceira alternativa avançada para transformação. Ao final, confere-se a cada escola uma tipologia de tendências de mudanças — Avançada; Inovadora com

Tendência a Avançada; Inovadora com Tendência Tradicional; ou Tradicional —, de acordo com a área de cobertura dos círculos[3].

A coleta dos dados ocorreu no local de reunião dos integrantes do colegiado, em horário determinado pelo grupo, com duração média de 2 horas, no mês de novembro de 2013. O grupo foi disposto em um círculo, possibilitando o contato visual entre todos, e foi servido um lanche como forma de acolhimento ao grupo.

O instrumento foi aplicado obedecendo aos seguintes passos: a) breve explanação sobre mudanças de modelo/paradigma na educação em saúde, abordando as DCN/Fisioterapia, o processo de autoavaliação e o modelo proposto; b) explicação da metodologia a ser adotada e distribuição do instrumento aos participantes; c) leitura coletiva, um a um, dos vetores de cada eixo e das três alternativas em cada um deles, proporcionando uma discussão entre os participantes a cada questão lida, para, num exercício de troca de olhares, visualizar o curso de graduação como um todo, e buscando consenso sobre qual das três alternativas oferecidas predominava na prática cotidiana da escola; d) solicitação de que o grupo identificasse a justificativa da escolha a partir do reconhecimento de políticas, cultura institucional e/ou valores, etc.; e) solicitação de que o grupo identificasse uma ou mais evidências passíveis de averiguação e constatação; f) preenchimento de apenas um instrumento, com o consenso ou percepção predominante no grupo.

Na análise dos dados, buscou-se conferir à escola uma tipologia de tendências de mudanças, descrevendo as justificativas e evidências de mudanças percebidas por seus atores sociais, construindo a representação gráfica dessas tendências de mudanças — figura da roda — e identificando as potencialidades e fragilidades do programa curricular. Ao final, o resultado foi apresentado ao Colegiado do Curso, incentivando o movimento interno de avaliação do processo de implementação das DCN/Fisioterapia.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola, na percepção de seus atores, tem tipologia de mudança Inovadora com Tendência Tradicional (61,35%), demonstrando que está buscando implementar mudanças para se adequar às DCN/Fisioterapia, porém ainda está no início do processo, predominando aspectos ora do modelo tradicional (flexneriano), ora do modelo avançado (integralidade). O movimento de expansão, apresentado na Figura 1, revela descompassos quando alguns vetores, sendo complementares, são percebidos como avançados, no nível 3, enquanto outros permanecem no nível 1.



Figura 1 Figura representativa das tendências de mudanças em curso de graduação em Fisioterapia de Alagoas

Fonte: Autores, 2013.

Segundo Lampert[15], a tipologia da escola mostra a tendência de mudança dada pelo conjunto de ações efetivadas e predominantes na implementação do programa curricular do curso de graduação, que pode ter enfoques quantitativos, qualitativos ou de relevância. Na análise dos resultados devemos levar em consideração o predomínio de cada um desses enfoques no desenvolvimento do programa curricular da escola na graduação, que pode ser chamado de nível de intervenção.

Em tal proposta, a escola Tradicional e a Inovadora com Tendência Tradicional têm características funcionais sistêmicas, a partir das quais as intervenções realizam-se levando em conta predominantemente aspectos quantitativos convencionais (recursos humanos, materiais e metodológicos) relativos a relações técnicas que se desenvolvem na escola (proporção docente-discente, cargas horárias, método de ensino, etc.). Caracterizam reformas que se desenvolvem respeitando o predomínio do tradicional, sem a preocupação com o aprofundamento da análise dos fatores que determinam o modo dominante de formação do profissional. Apesar de facilitarem a dinâmica de desenvolvimento do processo, dificilmente chegam a influir num perfil profissional diferenciado[15,16].

3.1 Eixo I – Mundo do Trabalho

Este eixo busca identificar a tendência da escola para mostrar e discutir de forma crítica os aspectos do mundo do trabalho. Os vetores Carência de Profissionais e Emprego e Base Econômica da Prática Profissional foram identificados em situação avançada para o modelo da integralidade, enquanto que o vetor Prestação de Serviços, em situação intermediária, de inovação.

Na escolha das alternativas, o grupo referiu que a escola considera a carência de profissionais para a atenção básica (AB) de saúde no PPC, promove a análise crítica sobre a prática liberal/assalariada, reconhecendo sua influência na formação do profissional, e aborda a relação institucional mediadora com planos de saúde e o trabalho em equipe, porém sem a análise crítica dessa relação e sem o exercício didático dessa abordagem em saúde. Foram apontadas como evidências a quantidade significativa de disciplinas voltadas para a AB; o estágio exclusivo na comunidade, no sexto período; as ações sociais em educação em saúde; a disciplina Gestão em Saúde; a Semana do Fisioterapeuta, que sempre traz como temática o mundo do trabalho; e o fato de ser o único curso da área de saúde da instituição.

Durante a discussão, os atores sociais da escola constataram que, apesar do direcionamento do PPC, a AB não é o maior campo de trabalho do fisioterapeuta e que o mercado de trabalho ainda direciona para outra formação. Debateram também sobre a atuação da Fisioterapia na AB, citando mudanças que vêm ocorrendo com a profissão para adequar-se ao novo perfil profissional preconizado. Foi discutida ainda a importância de interagir e integrar com os outros cursos da instituição, mesmo que não sejam da área da saúde, buscando temáticas e atividades em comum.

A escola mostra alguns avanços nesse eixo ao valorizar a AB em seu currículo e considerar as influências da forma de organização dos serviços de saúde e do modelo político-econômico na formação, demonstrando que, embora a formação e o campo de trabalho da Fisioterapia ainda sejam predominantemente direcionados para a prática liberal, a IES tem buscado uma identificação com o modelo da atenção primária em adequação às DCN/Fisioterapia. Este, reconhecidamente, é um dos maiores desafios a serem vencidos pelo ensino de Fisioterapia, que historicamente forma recursos humanos voltados para um modelo biologicista, centrado na doença, acompanhando a origem da profissão[17].

No entanto, ao considerar as respostas dadas no eixo Cenário da Prática, observa-se uma desarticulação entre teoria e prática, uma vez que apesar do PPC preconizar o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, considerando a carência de profissionais para AB, a integração ensino-serviço ainda é insipiente e as práticas são isoladas, restritas às disciplinas.

Segundo Bispo Júnior[4], toda a formação profissional mantém estreita relação com o mundo laboral, mas o papel a ser desenvolvido pelos profissionais pode variar entre o atendimento às exigências do mercado e o protagonismo na reversão da realidade epidemiológica. Nesse cenário, a universidade tem destacada responsabilidade na condução da formação profissional voltada para a resolução dos problemas e necessidades sociais, e não apenas para o atendimento às regras estabelecidas pelo mercado.

3.2 Eixo II - Projeto Pedagógico

Este eixo analisa como a escola se situa na sociedade e estabelece sua missão

político-pedagógica. Os vetores Biomédico e Epidemiológico-social e Aplicação Tecnológica foram identificados em situação avançada, enquanto que os vetores Produção de Conhecimento e Pós-graduação e Educação Permanente, em situação tradicional.

Na escolha das alternativas, o grupo referiu que a escola enfatiza a importância dos fatores determinantes da saúde, orientando o curso para as necessidades da AB com forte interação com os serviços de saúde/comunidade, e analisa de forma crítica e ampla a tecnologia, apresentando como evidências as disciplinas relacionadas à saúde coletiva por todo o currículo, o estágio curricular nos três níveis de atenção e a discussão crítica em diversas disciplinas sobre as indicações e custo-benefício da tecnologia. No entanto, o próprio grupo reconhece que essa interação nos primeiros anos do curso ainda tem sido insatisfatória e que falta direcionamento institucional para melhor aproveitamento dos cenários de ensino-aprendizagem, contradizendo-se na escolha da alternativa.

A escola avança ao buscar orientar a formação para atuação nos diferentes níveis de atenção à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, porém demonstra dificuldades em inserir os discentes em atividades práticas relevantes desde o início do curso e proporcionar uma forte interação com os serviços de saúde/comunidade, corroborando com as respostas descritas no eixo Cenário da Prática, em que apenas o vetor Participação Discente foi considerado em situação avançada para as transformações, e no vetor Pós-graduação e Educação Permanente, onde se confirma que não é realizada educação permanente.

A inserção nas unidades do SUS desde o primeiro período do curso — primeiramente nas unidades de AB — tem sido evidenciada como uma meta a ser atingida por todos os cursos de graduação em saúde, uma vez que favorece no discente o engajamento para compreender a dinâmica social e utilizar esse mesmo conhecimento como instrumento de transformação da realidade[18].

O grupo afirmou ainda que a escola não oferece cursos de pós-graduação, não desenvolve educação permanente e na pesquisa referencia-se nas necessidades de saúde com base exclusivamente demográfica e epidemiológica, com ênfase nas ações curativas, justificando que falta uma cultura institucional de incentivo à produção científica e um adequado direcionamento para aproveitamento da disciplina de metodologia científica, que é do programa de educação à distância (EAD); há carência de professores pesquisadores e ainda os professores são horistas.

A falta de investimentos em pesquisa e educação permanente configura-se como um obstáculo na busca da consolidação do ideário do SUS, retrato da realidade do Ensino Superior brasileiro, como afirma Sousa[19], em que há predomínio absoluto de pequenas IES que não estão sujeitas às mesmas exigências de incentivo à pesquisa que as universidades, como também não contam com recursos humanos e financeiros destinados à pesquisa, e se ocupam predominantemente da transmissão de conhecimento científico, pouco contribuindo para sua produção.

Ceccim e Feuerwerker[20] defendem a importância da construção da educação permanente em saúde alicerçada numa adequada articulação entre o sistema de saúde, suas várias esferas de gestão e as instituições formadoras, como uma proposta transformadora dos processos de formação e organização dos serviços.

3.3 Eixo III – Abordagem Pedagógica

Este eixo busca identificar a tendência do processo ensino-aprendizagem que se desenvolve na escola. Os vetores Estrutura Curricular e Orientação Didática foram considerados em situação tradicional, e o vetor Apoio e Tutoria em situação intermediária.

Na escolha das alternativas, o grupo referiu que a escola possui estrutura curricular com ciclos básico e profissionalizante separados, organizados em disciplinas, e enfatiza as aulas teóricas de exposição, centradas no professor, com práticas predominantemente demonstrativas e avaliações escritas predominantemente de memorização. Proporciona condições físicas e materiais razoáveis de apoio para o ensino-aprendizagem e oferece atividades em pequenos grupos na maioria das disciplinas, porém não em rodízio por elas. Foram apontadas como justificativas e evidências o modelo de organização curricular tradicional, a falta de formação pedagógica do corpo docente e o amadurecimento do corpo discente para trabalhar com métodos ativos de aprendizagem e a disponibilização de estrutura física/materiais necessários.

A escola permanece bastante tradicional nesse eixo, concordando com os achados dos estudos de Lampert et al[14] e Carvalho[9], que, com o mesmo instrumento dessa pesquisa, avaliaram um grupo de vinte e oito escolas médicas brasileiras e um grupo de seis escolas de nutrição do Rio Grande do Sul, respectivamente, e verificaram que a fragmentação do conhecimento aparece como um dos principais fatores limitantes na implementação das mudanças.

Situação corroborada também por Araújo[21], que ao investigar, por meio de grupos focais, a relação entre o processo de formação de profissionais fisioterapeutas e as atividades práticas desenvolvidas durante o curso de graduação em seis cursos de Fisioterapia do Nordeste, concluiu que, apesar dos PPCs estarem orientados pelas DCN/Fisioterapia, a pedagogia que prevalece é a da transmissão, ainda persistindo a necessidade da implementação de currículos integrados no âmbito da formação.

Rossoni e Lampert[22] pontuam que o nó crítico na implementação das DCNs é o modelo de ensino fragmentado, individualizado e com ênfase tecnicista. A demanda que a integralidade na formação e na atenção lança para o contexto do ensino requer uma reformulação nas matrizes curriculares para muito além da retirada ou aglutinação de disciplinas, como ocorre em muitas IES[8].

A interdisciplinaridade presente nas abordagens pedagógicas avançadas possibilita dar mais sentido à teoria, ampliando a compreensão dos problemas de saúde e, consequentemente, melhorando a prática[23]. A estrutura curricular organizada e separada

em disciplinas inviabiliza a prática da interdisciplinaridade, como é constatado no eixo Cenário da Prática, quando no vetor Âmbito de Prática a escola reconhece-se em uma situação tradicional.

O grupo mencionou insatisfação com o modelo de organização curricular adotado, demonstrando, contudo, não vislumbrar no momento possibilidade de mudanças uma vez que faz parte de um grupo de IES cuja mantenedora cede um modelo curricular pré-estabelecido. Diante dessa situação, citou como uma alternativa buscar uma maior comunicação entre os docentes e destes com os preceptores.

3.4 Eixo IV - Cenário da Prática

Este eixo pretende identificar a tendência para o ensino da prática profissional e as oportunidades que a escola proporciona aos alunos para o aprendizado dessa prática. O vetor Local de Prática foi identificado em situação intermediária; o vetor Participação Discente, em situação avançada; e o vetor Âmbito Escolar, em situação tradicional.

Na escolha das alternativas, o grupo referiu que a escola proporciona ao discente ampla participação com orientação e supervisão docente nos vários cenários de prática, utilizando como local de prática as unidades dos níveis de atenção primária, secundária e terciária independentes dos mecanismos de referência e contrarreferência da rede do sistema de saúde, mas oferecendo ainda práticas ligadas às disciplinas, de forma isolada, devido ao modelo curricular vigente.

A escola demonstra avanços neste eixo ao proporcionar diversidade de cenários de práticas com supervisão docente e vivência na AB. A diversificação dos cenários vem sendo considerada uma das principais estratégias para a transformação curricular preconizada pelas DCN. Segundo Ferreira, Fiorini e Crivelaro[24], essa experiência educacional, inserida no cenário real da prática em saúde, desenvolve nos estudantes competências e habilidades essenciais à sua atuação — como postura profissional, comunicação interpessoal, valorização do contexto dos pacientes, relações éticas e trabalho em equipe —, além de manter a atenção destes voltada às necessidades de saúde reais da comunidade.

No entanto, a grupo evidencia como uma grande dificuldade a falta de estruturação da rede de atenção do sistema de saúde municipal, apontando que, apesar dos esforços para valorizar a AB em seu currículo, o sistema de saúde do município não está organizado adequadamente para possibilitar a inserção dos serviços ofertados na rede de atenção, o que impossibilita a participação nos mecanismos de referência e contrarreferência.

O município de Maceió possui uma baixa cobertura de Estratégia Saúde da Família (ESF), apenas 30,76% da população estimada[25], e um número limitado de fisioterapeutas atuando na AB. A atuação do fisioterapeuta na atenção primária está assegurada através das equipes de Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), porém, no momento da realização da pesquisa, o município de Maceió contava com apenas duas equipes, implantadas há 8 meses, o que segundo o grupo tem dificultado a inserção da fisioterapia

na AB e a integração ensino-serviço.

A inserção do fisioterapeuta nos serviços de AB configura-se como um processo em construção; as equipes ampliaram-se, mas a Fisioterapia reclama por reconhecimento e espaço[5]. Ainda há uma escassez de documentos tanto oficiais (dos ministérios) como da própria categoria profissional, indicando o espaço de atuação do fisioterapeuta na ESF ou mesmo no SUS. A participação nos NASFs representa uma primeira aproximação formal da Fisioterapia com a AB, sob o ponto de vista de uma política de saúde, ficando a cargo, porém, da iniciativa é do interesse dos gestores municipais[26-28].

Em contrapartida, a Fisioterapia como categoria ainda não domina com suficiência o que seja apropriação e defesa do SUS ou o trabalho em equipe multiprofissional, interdisciplinar ou a integralidade da atenção. As DCN/Fisioterapia foram o primeiro documento a efetivamente impulsionar mudanças sobre o perfil profissional do fisioterapeuta, visto que a maior parte dos marcos de legislação da profissão orienta para a prática profissional predominantemente terciária e assistencialista[5,26,29].

Persistentemente, embora em ritmo lento, avanços têm acontecido na ampliação de atividades fisioterapêuticas no campo da saúde coletiva, modificando o lugar social do fisioterapeuta, apontando estratégias para mudanças no processo de formação e auxiliando na ampliação do contingente de profissionais envolvidos com o SUS[8,30].

3.5 Eixo V – Desenvolvimento Docente

Este eixo busca identificar as políticas da escola em relação ao corpo docente. Os vetores Formação Pedagógica, Atualização Técnico-científica e Participação na Assistência foram identificados em situação tradicional, enquanto que o vetor Capacitação Gerencial, em situação intermediária, de inovação.

O grupo referiu que a escola não oferece nem estimula a capacitação didático-pedagógica e a atualização técnico-científica do corpo docente, bem como a interação com os serviços, mas reconhece a importância e incentiva a capacitação gerencial. Fundamentou que falta uma política de desenvolvimento docente, com mais incentivo para capacitação, falta integração do ensino com o serviço e não há articulação entre os docentes (disciplinas) e os preceptores (estágio); justificativas corroboradas pelo descrito nos vetores Prestação de Serviço, Estrutura Curricular, Orientação Didática, Local de Prática e Âmbito Escolar. Os atores sociais da escola citaram ainda que não há fisioterapeuta na AB no município e o atendimento ambulatorial ocorre em clínica-escola própria, sem convênio com o município, dificultando essa articulação.

Assim como nos estudos de Araújo[21], Carvalho[9] e Lampert et al[14], a falta de investimento no processo de desenvolvimento docente persiste historicamente na concepção e na gestão curricular dos cursos da área de saúde, um fator limitante da efetivação das mudanças que pode comprometer a qualidade dessa formação.

Está nos docentes a força motriz para as transformações desejadas. Numa

visão emancipadora, devem estar preparados não só para transformar a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas principalmente para formar pessoas[31,32], futuros protagonistas de mudanças na realidade.

Contudo, para que as propostas se realizem na prática, é necessário o comprometimento dos responsáveis por sua execução, o que só poderá ser obtido por meio da formação crítica dos docentes em relação ao processo, ao curso, ao significado das transformações necessárias e às maneiras como podem ser efetivadas. A simples alteração no currículo e das estratégias não garante a mudança de concepções e práticas dos professores, sendo necessária a institucionalização dos Programas de Desenvolvimento Docente (PDD) e um efetivo investimento na formação destes, o que requer uma ação efetiva da gestão da escola[33,34].

3.6 Contribuições do Exercício de Autoavaliação

O grupo da avaliação considerou que o exercício da autoavaliação oportunizou o debate e a reflexão sobre as potencialidades e dificuldades enfrentadas, bem como a descoberta de algumas alternativas e soluções para as mesmas, demonstrando a necessidade de que momentos como este sejam mais constantes no curso, facilitando a integração entre gestores, docentes, discentes, preceptores e técnicos-administrativos.

Mesmo diante da constatação de que a IES passa por um momento de transição, com uma nova gestão superior que tem impulsionado mudanças, evidenciamos ainda como fatores limitadores na busca por transformações: a falta de autonomia política, administrativa e financeira do curso — que depende principalmente de políticas e incentivos da gestão superior da instituição, que por sua vez depende de políticas e incentivos da sua mantenedora —; e a falta de uma concepção mais robusta dos objetivos e das diretrizes específicas do curso — talvez pela pouca disponibilidade de espaços de diálogo e avaliação.

Percebemos também, provavelmente pela liberdade dada pelo método utilizado, uma tendência do grupo para se autoavaliar de maneira positiva, tanto pela expectativa de não se mostrar aquém do esperado quanto por os discursos não considerarem conhecimentos mais aprofundados dos determinantes políticos e econômicos envolvidos com a formação em saúde. Fato que não deslegitima, no nosso entender, a avaliação realizada pelo grupo. É o uso frequente do instrumento, com a possibilidade de momentos de auto-reflexão, que torna o grupo mais crítico e produz avaliações cada vez mais próximas do real.

A escola dá um importante passo ao permitir a realização dessa pesquisa, dispondo-se a refletir sobre seu programa curricular e fazer um diagnóstico situacional em direção à incorporação dos referenciais das DCN/Fisioterapia, diante de uma cultura de avaliação institucional regulatória e classificatória, como vem sendo realizada pelo SINAES.

A gestão da escola tem um papel fundamental como indutora das mudanças preconizadas. Como afirma Copetti[35], a diversidade de funções do Ensino Superior pressupõe uma gestão participativa, com o envolvimento e comprometimento de todos os

atores do processo educacional, em que os problemas sejam democraticamente discutidos e as decisões partam de todo o grupo de trabalho, em busca da concretização de um ensino de qualidade.

Nesse contexto, mais do que prover informações sobre a instituição, o exercício da autoavaliação pode despertar na comunidade acadêmica a inquietude necessária para o engajamento político e a busca por reformas educacionais. Conforme defende Sobrinho[36], os benefícios da avaliação institucional não estão apenas em seus resultados finais, consolidados em relatórios, mas também nos dispositivos de ação, no desenvolvimento do processo, em virtude de ser uma construção coletiva. Sordi e Ludke[37] reforçam o caráter formativo e emancipatório da autoavaliação institucional, uma vez que contribui para que os saberes dos diferentes atores envolvidos na escola sejam incorporados e reconhecidos como legítimos, intensificando a qualidade das trocas intersubjetivas que ocorrem na escola e empoderando os atores locais para a ação.

Temos consciência de que todo o processo é complexo e não pode ser resumido a um único instrumento ou momento. Os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, não isolados e fragmentados, em que se tem somente um retrato da realidade num determinado período. Daí a importância de fortalecer as Comissões Próprias de Avaliação das instituições e dar continuidade ao processo iniciado, com outros tipos de avaliação que contemplem a globalidade da instituição e com reavaliações, através das quais a escola possa comparar-se a si mesma, percebendo suas fragilidades e planejando estratégias de transformação possíveis, inclusivas e políticas no sentido da construção de instituições democráticas.

4 | CONCLUSÃO

O curso avaliado foi percebido pelo grupo com tipologia de mudança Inovadora com Tendência Tradicional, demonstrando poucos avanços em direção à incorporação dos referenciais das DCN e importantes nós críticos que dificultam a implementação das mudanças preconizadas.

Evidenciou como potencialidades a valorização da atenção básica em seu currículo e a diversificação dos cenários de prática, em busca da construção da integralidade da atenção na saúde, apesar das dificuldades enfrentadas com a inserção da Fisioterapia na AB, tanto pela falta de uma definição clara de suas atribuições, ou pela escassez de espaços de atuação, quanto pela falta de estruturação da rede de atenção do sistema de saúde municipal.

Como fragilidades, apontou principalmente a estrutura curricular tradicional e a pouca valorização da capacitação docente, somadas ainda a falta de investimento em educação permanente, a falta de autonomia político-administrativa do curso e a pouca disponibilidade de espaços de diálogo, avaliação e construção coletiva.

Por fim, os resultados deste estudo revelam a importância de se investir em processos de avaliação como indutores de mudanças de um ensino de qualidade, que possibilitem ao curso refletir sobre suas fortalezas e fragilidades e planejar ações estratégicas.

REFERÊNCIAS

1 Ceccim RB, Feuerwerker LCM. **Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade**. Cad Saúde Pública. 2004; 20(5):1400-10.

2 Campos FE, Ferreira JR, Feuerwerker L, Sena RR, Campos JJB, Cordeiro H, et al. **Caminhos para aproximar a formação de profissionais de saúde das necessidades da Atenção Básica**. Rev Bras Educ Méd. 2001; 25(2): 53-9.

3 Lampert JB. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil: tipologia das escolas**. 2 ed rev e ampl. São Paulo: Hucitec-Abem; 2009.

4 Bispo Junior JP. **Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos. 2009; 16 (3): 655-68.

5 Oliveira GCC. **Emergência de realidades no ensino superior da saúde: atos e vozes da área de fisioterapia nas Diretrizes Curriculares Nacionais** [Tese]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2011.

6 Bispo Junior JP. **Fisioterapia e saúde coletiva: desafios e novas responsabilidades profissionais**. Ciênc Saúde Colet. 2010; 15 supl 1: 1627-36.

7 Freitas MS. **A atenção básica como campo de atuação da fisioterapia no Brasil: as Diretrizes Curriculares resignificando a prática profissional** [Tese]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2006.

8 Rocha VM, Caldas MAJ, Araújo FRO, Ragasson CAP, Santos MLM, Batiston AP. **As diretrizes curriculares e as mudanças na formação de profissionais fisioterapeutas. Associação Brasileira de Ensino de Fisioterapia (ABENFISIO)**. Fisioter Bras. 2010; 11(5):4-8.

9 Carvalho AMM. **Tendências na formação do profissional nutricionista nos cursos de graduação vinculados ao Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) no Rio Grande do Sul** [Dissertação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2011.

10 Maba EG, Marinho SV. **A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das faculdades SENAC/SC**. Avaliação (Campinas; Sorocaba). 2012; 17(2):455-80.

11 Lampert JB. Autoavaliação dos cursos de graduação da área da saúde na triangulação de métodos: uma construção política. In: Marins JJN, Rego S, organizadores. **Educação Médica: gestão, cuidado, avaliação**. São Paulo: Hucitec; 2011. p. 366-98.

12 Lampert JB, Perim GL, Aguilar-da-Silva RH, Stella RCR, Abdalla IG, Costa NMSC. **Avaliação e acompanhamento das mudanças nos cursos de graduação das escolas brasileiras da área da saúde: objetivos, metodologias e resultados preliminares – 2006-2009**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica; 2011.

13 Minayo MCS. Conceitos históricos estruturantes da avaliação qualitativa ao interior da pesquisa avaliativa. In: Marins JJN, Rego S, organizadores. **Educação Médica: gestão, cuidado, avaliação**. São Paulo: Hucitec; 2011. p. 366-88.

14 Lampert JB, Costa NMSC, Perim GL, Abdalla IG, Aguilar-da-Silva RH, Stella RCR. **Tendências de mudanças em um grupo de escolas médicas brasileiras.** Rev Bras Educ Méd. 2009; 33 (1 supl 1):19-34.

15 Lampert JB. **Avaliação institucional e mudanças na formação do profissional de saúde: Diretrizes, Sinaes e Projeto da CAEM/ABEM**. Cadernos ABEM. 2007; 13:44-52.

16 Teixeira RC. **Projeto pedagógico dos cursos de fisioterapia da região Norte à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais: (des)caminhos da aderência, potencialidades e fragilidades** [Tese]. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; 2010.

17 Viana SBP. **Competências dos fisioterapeutas para a atenção básica em saúde da família: avaliação dos professores e egressos da UNIVALI** [Dissertação]. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí; 2005.

18 Gomes AP, Costa JRB, Junqueira TS, Arcuri MB, Siqueira-Batista R. **Atenção primária à saúde e formação médica**. Rev Bras Educ Med. 2012; 36 (4):541-9.

19 Sousa CS. **O desenvolvimento curricular do curso de fisioterapia em uma Instituição de Ensino Superior do interior do estado da Bahia – um estudo de caso do tipo etnográfico** [Dissertação]. Salvador: Universidade Católica do Salvador; 2011.

20 Ceccim RB, Feuerwerker LCM. **O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social**. Physis. 2004; 14(1):41-65.

21 Araújo FR. **Discursos e práticas na formação de profissionais fisioterapeutas**: a realidade de cursos de fisioterapia na região Nordeste do Brasil [Dissertação]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; 2009.

22 Rossoni E, Lampert J. **Formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde e as Diretrizes Curriculares**. Boletim da Saúde. 2004; 18 (1): 87-98.

23 Aguilar-da-Silva RH, Perim GL, Abdalla IG, Costa NMSC, Lampert JB, Stella RCR. **Abordagens pedagógicas e tendências de mudanças nas escolas médicas**. Rev Bras Educ Med. 2009; 33 (1 supl 1): 53-62.

24 Ferreira R, Fiorini VML, Crivelaro E. **Formação profissional no SUS: o papel da atenção básica em saúde na perspectiva docente**. Rev Bras Educ Méd. 2010; 34(2):207–15.

25 Brasil. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Histórico da Cobertura da Saúde na Família**. 2013 [capturado 28 nov. 2013]. Disponível em: http://dab. saude.gov.br/dab/historico_ cobertura_ sf/historico_cobertura_sf_relatorio.php.

26 Carvalho MA, Aleluia IRS. **Desafios da integralidade no campo da assistência fisioterapêutica no Sistema Único de Saúde**. Rev Eletrônica Gest Saúde. 2012; 3(2):743-58.

27 Delai KD, Wisniewski MSW. **Inserção do fisioterapeuta no Programa Saúde da Família**. Ciênc Saúde Colet. 2011; 16 supl 1: 1515-23.

28 Silva DJ, Da Ros MA. **Inserção de profissionais de fisioterapia na Equipe de Saúde da Família e Sistema Único de Saúde: desafios na formação**. Ciênc Saúde Colet. 2007; 12 (6): 1673-81.

29 Neves LMT, Acioli GG. **Challenges of integrality: revisiting concepts about the physical therapist's role in the Family Health Team**. Interface - Comunic Saúde Educ. 2011; 15(37): 551-64.

30 Almeida ALJ, Guimarães RB. **O lugar social do fisioterapeuta brasileiro**. Fisioter Pesq. 2009; 16 (1): 82-8.

31 Gadotti M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec. 2000; 14(2):3-11.

32 Perim GL, Abdalla IG, Aguilar-da-Silva RH, Lampert JB, Stella RCR, Costa NMSC. **Desenvolvimento docente e a formação de médicos**. Rev Bras Educ Méd. 2009; 33 (1 supl 1):70-82.

33 Almeida MTC, Maia FA, Batista NA. **Gestão nas escolas médicas e sustentabilidade dos Programas de Desenvolvimento Docente**. Avaliação (Campinas; Sorocaba). 2013; 18 (2): 299-310.

34 Costa NMSC. **Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar?** Rev Bras Educ Méd. 2007; 31(1):21-30.

35 Copetti SMB. **Políticas de avaliação institucional: contribuições na gestão do projeto pedagógico do curso de fisioterapia da FADEP** [Dissertação]. Curitiba: Universidade Católica do Paraná; 2006.

36 Sobrinho JD. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. In: Balzan NC, Sobrinho JD, organizadores. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5 ed. São Paulo: Cortez; 2011. p. 53-86.

37 Sordi MRL, Ludke M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. Avaliação (Campinas; Sorocaba). 2009; 14(2): 313-36.

CAPÍTULO 20

TRAJETÓRIA DA APLICAÇÃO EM MDE EM TRÊS MUNICÍPIOS DA FRONTEIRA OESTE DO RS (2014-2020)

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 04/06/2021

Calinca Jordânia Pergher
Instituto Federal Farroupilha, Campus Alegrete.
Alegrete, Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/0000586522598978

Ana Carla Ferreira Nicola Gomes
Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande, Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/3686608797093004

Gabriel de Oliveira Soares
Universidade Franciscana
Santa Maria, Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/5182622667860285

Ederson Nunes Bueno
Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana
Uruguaiana, Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/0260876066926086

RESUMO: A Educação Brasileira, de acordo com a legislação, deve ser garantida com condições de qualidade, igualdade de acesso e permanência a todos os cidadãos. Para assegurar que a educação, que é um direito social, seja viabilizada, é preciso de um financiamento da educação pública condizente, e por assim afirmar, suficiente. Segundo o arcabouço legal brasileiro, cada município deve gastar, no mínimo, 25% da arrecadação de impostos em Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE), tornando claro como devem ser aplicados estes gastos nos artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (9.304/96). Na busca da compreensão desse preceito, nasceu a proposta de uma pesquisa que objetivou analisar o financiamento educacional de três redes municipais de ensino da Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS), a fim de averiguar o percentual de vinculação efetivado na educação nesses municípios. A metodologia utilizada na pesquisa foi o estudo de caso, que segundo Gil (2002), possibilita conhecer particularidades e mesmo assim permite uma percepção geral das problemáticas investigadas. Este texto é um recorte do estudo e analisa a aplicação em MDE nesses três municípios no período de 2014 a 2020, por meio dos dados disponibilizados no site do Tribunal de Contas do Estado (TCE) do RS. Consta-se que em grande parte do período estudado um município não atingiu o percentual mínimo de 25%, enquanto os outros dois municípios, em média, aplicaram 27%, em MDE. E, por fim, observou-se que no ano de 2020, frente à pandemia causada pelo Coronavírus, nenhum dos três municípios aplicou os 25% necessários, apontando para duas reflexões: o grande desafio em que a educação pública brasileira se encontra no tempo atual e a necessidade de um maior controle público e social sobre a correta aplicação dos recursos públicos.

PALAVRAS - CHAVE: Financiamento da Educação. Educação Pública. Vinculação de recursos. Accountability.

TRAJECTORY OF THE APPLICATION IN MDE IN THREE MUNICIPALITIES OF THE WESTERN BORDER OF RS (2014-2020)

ABSTRACT: Brazilian education, according to the law, must be guaranteed with quality conditions and equal access and permanence for all citizens. To ensure that education, which is a social right, is made possible, it is necessary to have adequate, and so to speak, sufficient financing for public education. According to the Brazilian legal framework, each municipality must spend, at least, 25% of the tax collection on Education Maintenance and Development (MDE), making it clear how this spending should be applied in articles 70 and 71 of the Law of Directives and Bases of National Education - LDBEN (9.304/96). In the search for understanding this precept, a research proposal was born, which aimed to analyze the educational funding of three municipal education networks in the Western Border of the State of Rio Grande do Sul (RS), in order to verify the percentage of linkage effective in education in these municipalities. The methodology used in the research was the case study, which, according to Gil (2002), makes it possible to get to know particularities and yet allows a general perception of the problems being investigated. This text is a cut of the study and analyzes the application in MDE in these three municipalities in the period from 2014 to 2020, through data available on the website of the State Audit Court (TCE) of RS. It is noted that for much of the period studied one municipality did not reach the minimum percentage of 25%, while the other two municipalities, on average, applied 27% in MDE. And finally, it was observed that in the year 2020, facing the pandemic caused by the Coronavirus, none of the three municipalities applied the 25% required, pointing to two reflections: the great challenge that Brazilian public education finds itself in today and the need for greater public and social control over the proper application of public resources.

KEYWORDS: Educational Financing. Public Education. Resource Linking. Accountability.

1 I INTRODUÇÃO

A educação de acordo com a Constituição Federal de 1988, é um direito público e subjetivo e deve ser ofertada gratuitamente em escolas públicas, em sua faixa etária obrigatória. Conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei N° 9.394/96, os princípios da educação dizem respeito à permanência e à qualidade de ensino de forma igualitária. Segundo Oliveira e Adrião (2002, p. 15), “o direito à educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação de praticamente todos os países”. Para fazer valer esse direito, torna-se necessária a efetivação de políticas públicas de financiamento para a educação básica.

Uma das maiores discussões atuais na área do financiamento educacional é se realmente o recurso gasto, para financiar a educação brasileira, está baseado em perspectivas de qualidade. Visto isso, surgiu o projeto de pesquisa intitulado “Perfilar o Financiamento Educacional de três redes municipais da Fronteira Oeste-RS”, que objetivou analisar os gastos com a educação em três municípios localizados próximos a um campus de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), nos anos de 2014 e 2015. Para este texto os dados do projeto foram atualizados e analisados até o ano de 2020.

Durante a pesquisa foram observadas as aplicações em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) que, segundo a legislação em cada município, deve ser de no mínimo 25% da arrecadação de impostos, tornando claro como devem ser aplicados estes gastos nos artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (9.304/96), em que constam as funções que podem ser pagas com recursos do MDE e as que não podem, respectivamente.

Este texto, foi organizado em tópicos, o primeiro deles é esta introdução, o segundo detalha a definição e especificações da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, o terceiro e quarto tópicos apresentam os dados e resultados da pesquisa com suas atualizações referentes aos investimentos dos municípios I, II e II durante o período de 2014 até 2020 e o último tópico sintetiza as reflexões através de algumas considerações.

2 I MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

O direito a oferta educacional e sua universalização estão previstos na Constituição Federal, a qual foi modificada através da Emenda Constitucional nº. 59 de 2009 e a Emenda Constitucional nº. 14 de 1996, que determina:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
>
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
>
> [...]
>
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, s/p.).

Com a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade e a busca pela universalização da oferta acarretando a procura por mais vagas no ensino, tem sido um desafio o custeio educacional. Mesmo assim, a falta de investimento em educação de forma contínua é histórica em nosso país, sendo que de todas as constituições que o Brasil teve, apenas as de 1934, 1946 e a atual, promulgada em 1988, previram no texto constitucional uma vinculação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Conforme o previsto no Art. 212 da Constituição Federal,

> a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, s/p.).

Os profissionais da educação, em sua maioria, desconhecem a origem e os mecanismos que financiam os recursos da educação. Dentre eles, a procedência dos

seus vencimentos e do custeio das escolas e a vinculação e subvinculação dos tributos para a educação, que tem sido o mecanismo garantidor do financiamento da educação pública. Esclarece Farenzena (2006), em relação à vinculação de recursos prevista no texto constitucional, que a necessidade de prever uma "estabilidade relativa" já que esta é a maior fonte de recursos financeiros.

Ressalta-se que as mudanças no financiamento da educação e na abrangência e escopo da responsabilização dos governos para com a educação têm se intensificado desde a Constituição de 1988 como já explicitado nesse texto. A trajetória da vinculação de recursos para o financiamento educacional, segundo Boaventura (2002), "vai e vem". Conforme destaca Pergher (2014, p. 66),

> Nas primeiras constituições brasileiras, não é sequer cogitada, aparecerá somente no texto constitucional a partir de 1934 e terá vida curta naquele momento. É considerada por muitos uma conquista na educação; todavia é taxada pelos economistas como a responsável pelo 'engessamento' da máquina pública. Sendo parte do financiamento público protegido, corre riscos permanentes e precisa de vigilância constante por aqueles que defendem a educação pública, gratuita e de qualidade. Além da vinculação de um percentual da receita de impostos, o setor da educação conta com uma contribuição social cuja arrecadação é totalmente vinculada à educação básica, o salário-educação.

Entretanto, mesmo com a previsão constitucional, ainda era necessário deixar mais claro o que era considerado gasto em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e o que não consistia em tal gasto. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, despendeu-se dois artigos detalhando o que se encaixa como MDE. Os artigos 70 e 71, de forma simplificada, estão descritos no Quadro 1.

Artigo 70	Artigo 71
Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.	Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão; II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural; III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos; IV - programas suplementares de alimentação, assistência médica-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social; V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar; VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Quadro 1 – Artigos 70 e 71 da constituição que versam sobre MDE

Fonte: Elaborado por Pergher (2007, p.75) a partir da Lei nº 9.394/96.

Cabe aos municípios, como já mencionado, investir no mínimo 25% da sua arrecadação de impostos em MDE, sendo que a fiscalização dessa aplicação é feita pelos Tribunais de Contas dos Estados. Machado (2012), ao exemplificar com a situação do estado do Rio Grande do Sul, explica que este órgão

> deve priorizar no exame das contas do governo estadual gaúcho, assim como das prefeituras, a aplicação dos recursos públicos da educação: os recursos do percentual da receita de impostos vinculada à MDE e o salário-educação (CF, 1988, art.2012) e os recursos do Fundef e do Fundeb (art. 60 do ADCT) (MACHADO, 2012, p. 61).

Nesse sentido, compreender os dados apresentados no site do TCE-RS pode colaborar para evidenciar a aplicação dos recursos em MDE. Para uma análise do TCE-RS, os municípios têm que informar os dados referentes aos gastos educacionais no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação - SIOPE[1]. Para melhor representar como é realizado o cálculo do gasto em MDE, através de informações retiradas do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é utilizada a seguinte fórmula:

1 O SIOPE é um sistema eletrônico, operacionalizado pelo FNDE, instituído para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, sem prejuízo das atribuições próprias dos Poderes Legislativos e dos Tribunais de Contas.

$$\% \text{ MDE} = \frac{\text{DP} + \text{Fundeb} - \text{Ded.}}{\text{Rec. Imp.}} \times 100$$

Figura 1 – Cálculo do MDE

Fonte: elaborada pelos autores.

DP - São as Despesas Próprias, recursos oriundos do Tesouro do Município/Estado, provenientes de impostos e transferências;

Fundeb[2] - São as despesas com recursos desse fundo de natureza contábil.

Ded. - São tidas como deduções consideradas para fins de limite constitucional, despesas custeadas por transferências ou outras aplicações.

Rec. Imp. - É a receita de impostos municipais e Transferências.

Salienta-se que o cálculo é feito automaticamente pelo sistema através das informações declaradas por cada ente federado. Entretanto, compete aos tribunais de contas dos estados, conforme prevê o artigo 73 da LDB, que são os principais órgãos fiscalizadores, verificar o cumprimento ou o não cumprimento do artigo 212 da Constituição Federal, ou seja, se por acaso os municípios não gastarem o percentual mínimo prescrito por lei, mesmo que no SIOPE/FNDE informem que sim, eles poderão ser apontados pelo TCE do seu Estado que tem seus próprios mecanismos de fiscalização. Machado (2012) explica melhor essa atuação do TCE-RS,

> O TCE-RS deve priorizar no exame das contas do governo estadual gaúcho, assim como das prefeituras, a aplicação dos recursos públicos da educação: os recursos do percentual da receita de impostos vinculada à MDE e o salário-educação (CF, 1988, art.2012) e os recursos do Fundef e do Fundeb (art. 60 do ADCT) (MACHADO, 2012, p. 61).

Incumbe ressaltar, que apesar da transparência ser prevista em legislação, os dados apresentados e publicizados nem sempre são tão claros, e de fácil acesso.

3 I SOBRE A PESQUISA

A pesquisa desenvolvida tem cunho qualitativo, utilizando como metodologia para a análise dos gastos educacionais dos três municípios, o estudo de caso. As pesquisas qualitativas trabalham com muitos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e, segundo Minayo (2001), respondem a questões particulares, se preocupam com realidades que não podem somente ser quantificadas.

Para Gil (2002), o estudo de caso é a metodologia que melhor possibilita conhecer peculiaridades, nos casos estudados nas redes municipais, e mesmo assim permite uma

2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007.

percepção geral do problema. O que se propôs é mapear a capacidade financeira dos municípios e, por consequência, a qualidade de oferta de suas redes municipais, atentando para o quantitativo dos gastos com educação nesses municípios.

A parte da pesquisa apresentada neste trabalho, caracterizada como do tipo documental, foi desenvolvida através da coleta de dados disponibilizados nos demonstrativos do site do TCE-RS. Segundo Soares e Bisognin (2019), ao citarem o trabalho de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), estudos desse tipo possibilitam ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de uma contextualização histórica e sociocultural.

Denominaram-se os municípios estudados de acordo com a população, deste modo: Município I, 6.680 habitantes, Município II, 17.892 habitantes, e Município III, 72.376 habitantes, através de dados obtidos no ano de 2019 da Fundação de Economia e Estatística do Estado do RS (FEE). Conforme pesquisas, no ano de 2015, o Município I possui 03 escolas municipais com aproximadamente 726 matriculados, o Município II, 09 escolas, com 2.588 matriculados, enquanto o Município III, possui 34 escolas e 5.343 alunos matriculados na rede municipal. Para mapear o financiamento educacional dos municípios pesquisados, tornou-se necessário caracterizar os mesmos. Para isso, utilizamos um aplicativo de fácil acesso e o site da FEE, descontinuada pelo atual governo do Rio Grande do Sul. No Quadro 2 são apresentados os dados coletados dos municípios pesquisados.

Perfil RS	Município I	Município II	Município III	RS
População (2019)	6.680	17.892	72.376	11.422.973
Densidade Demográfica (2019)	4,8 hab./km2	7,1 hab./km2	9,3 hab./km2	37,96 hab/ km2
Produto Interno Bruto (PIB) (2018)	R$ 277.625,65 (mil)	R$ 494.104,99 (mil)	R$ 2.185.675,70 (mil)	445 bilhões
PIB per capita (2018)	R$ 38.077,86	R$ 26.750,31	R$ 29.467,27	R$ 40.362,75
Adultos com ensino Fundamental Completo (2012)	42,30%	39%	58,40%	57,60%
Expectativa de vida (2010)	70,96 anos	74,10 anos	75,93 anos	75,38 anos
Idese (2012)	0,645 429º lugar	0,646 426º lugar	0,726 229º lugar	0,744

Quadro 2 – Características dos municípios pesquisados.

Fonte: Elaborado pelos autores com dados retirados do aplicativo (2015) e do site da FEE (2021).

Partindo deste quadro, podemos efetivar comparações entre os três municípios e com os dados do Estado do Rio Grande do Sul. De imediato, conseguimos afirmar que são três municípios bem distintos, em se tratando de número populacional, produção de riqueza e dados na educação. O Município I e Município II não ultrapassam em nenhum momento as médias do Estado, já o Município III surpreende positivamente em dois pontos, na

expectativa de vida, e o mais relevante é no número de adultos com o ensino fundamental completo, que ultrapassa a média do Estado.

O Município II apresenta um índice baixo de adultos com ensino fundamental completo; os demais municípios e o Estado não chegam a 60% da população com ensino fundamental completo, um dado preocupante.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (Idese), indicador de avaliação e comparação da situação socioeconômica dos municípios gaúchos, este considera aspectos qualitativos do processo de desenvolvimento, varia de zero a um, classificando os municípios em três níveis de desenvolvimento: baixo (índices até 0,499), médio (entre 0,500 e 0,799) ou alto (maiores ou iguais a 0,800). O que percebemos é que todos os municípios apresentam um Idese classificado como médio, com o Município III melhor classificado e apresentando um índice próximo ao do Estado.

4 | ALGUNS RESULTADOS

Conforme apresentado no tópico anterior, que tratava da pesquisa, os três municípios pesquisados, mesmo sendo vizinhos, apresentam realidades diferentes. Neste tópico, serão apresentados os dados relacionados ao seu gasto educacional com suas redes de ensino. Os dados expostos foram coletados diretamente do site do TCE-RS. Os valores exibidos correspondem ao total da despesa liquidada no exercício, ou seja, foram considerados os valores liquidados no exercício consultado, independente do exercício em que as despesas foram empenhadas.

Os Gráficos 1, 2 e 3 apresentam uma sequência histórica do índice apurado anualmente pelo TCE/RS para o montante aplicado em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, tratando respectivamente do Município I (Gráfico 1), Município II (Gráfico 2) e Município III (Gráfico 3).

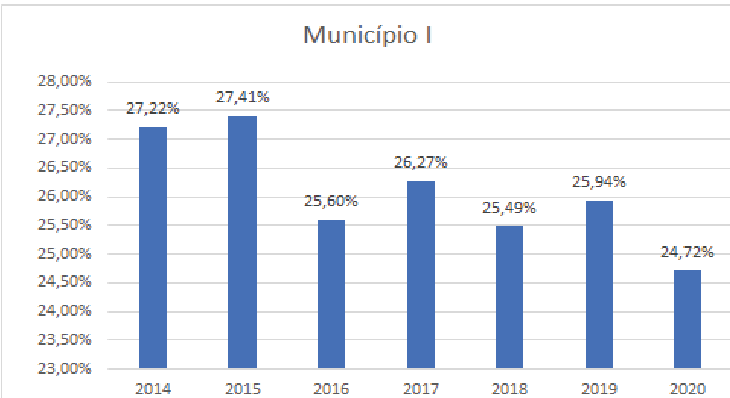


Gráfico 1 - Percentual aplicado em MDE pelo Município I (2014-2020)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se, com os dados expostos a partir do Gráfico 1, que o ano em que o Município I investiu um maior percentual em MDE, foi em 2014 e em contrapartida o ano em que o município investiu menos em MDE, mas se manteve no percentual mínimo de 25%, foi em 2018. O ano de 2020, será tratado em separado por conta da sua excepcionalidade.

No ano de 2018, apesar de ser a menor aplicação em MDE do município, ainda assim encontra-se acima dos 25% que é o mínimo vigente, o que mostra que de 2014 até 2019 o município não deve ter sofrido apontamentos pelo TCE neste quesito. É perceptível que os percentuais de 2016 até 2019, mesmo com variações, não voltam aos patamares dos anos de 2014 e 2015.

O Gráfico 2 abaixo traz a trajetória histórica da aplicação em MDE do Município II.

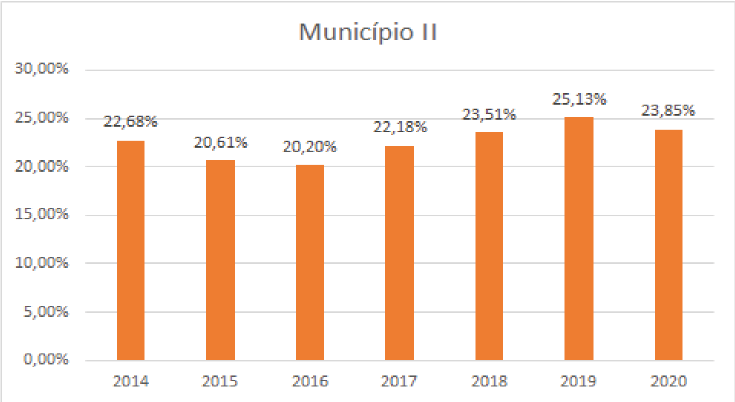


Gráfico 2 - Percentual aplicado em MDE pelo Município II (2014-2020)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se a partir dos dados expostos no Gráfico 2, que o ano que o município investiu mais em MDE foi o de 2019 e o ano em que menos foi investido foi em 2016.

Um dado bastante relevante observado sobre esse município é que no período dos sete anos analisados, apenas em um desses (2019) o município aplicou o mínimo necessário constitucionalmente em MDE. E, mesmo não tendo aplicado os 25% no ano de 2020, assim como o Município I, esse município teve uma aplicação maior do que em outros anos do período analisado.

Cabe aqui uma explicação desse fato: como o percentual incide sobre a arrecadação de impostos, o que fica claro é que este município mantém um nível de gasto ao longo dos anos. Quando a arrecadação de imposto baixa, o percentual gasto em MDE sobe, o que demonstra que eles não cortaram gastos. Contudo, infelizmente trabalham com padrões de gasto inferiores aos que a lei determina, sendo provável que esse município nos anos de 2014 até o ano de 2019 deve ter recebido apontamento pelo TCE.

Em se tratando do Município III, o Gráfico 3 apresenta a trajetória de sua aplicação em MDE.

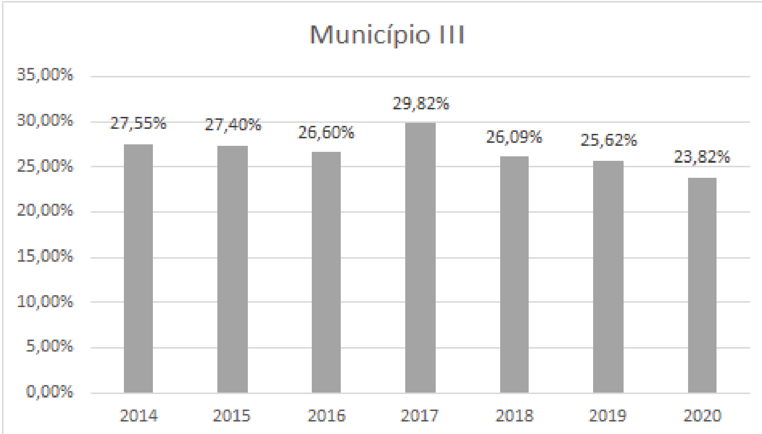


Gráfico 3 - Percentual aplicado em MDE pelo Município III (2014-2020)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se a partir dos dados relatados no Gráfico 3, que o município investiu sua porcentagem máxima, em MDE, no ano de 2017 e o ano em que se tem a menor porcentagem relatada foi o de 2020. O município III manteve a sua aplicação em MDE acima do estabelecido de 2014 até 2019, sua menor aplicação foi em 2020, ano atípico, não atingindo os 25% estabelecidos por lei.

Por fim, buscando ilustrar a aplicação dos três municípios analisados nesse estudo, foi construído o Gráfico 4, que apresenta um comparativo entre os percentuais aplicados em MDE durante o período. A partir deste Gráfico 4, é possível observar que no período analisado, o Município II foi o que menos aplicou, em percentual da receita líquida de impostos e transferências ajustada, em MDE. Também é possível verificar que o Município III manteve-se como aquele que mais aplicou até o ano de 2018, sendo ultrapassado pelo Município I em 2019 e 2020.

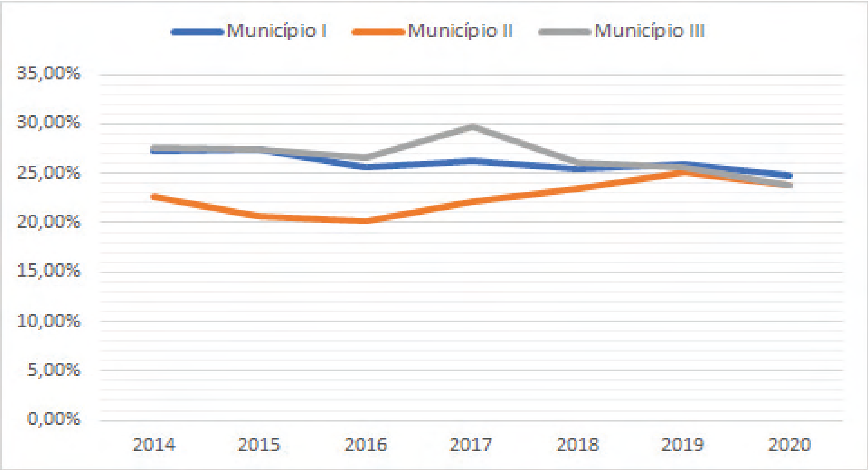


Gráfico 4 - Comparativo do percentual aplicado em MDE pelos três municípios (2014-2020)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conseguimos perceber também, que durante a crise sanitária que assolou o mundo a partir do ano de 2020, apesar de nenhum dos municípios alcançarem o mínimo constitucional a ser aplicado em MDE, o Município I foi o que mais se manteve dentro de um percentual fixo. Esse levantamento de dados pode contribuir para entender como municípios da mesma região têm se comportado perante as legislações e proporcionar reflexões para que possam vir a ser planejadas ações em âmbito regional, buscando sempre qualificar a educação pública.

Entretanto, o cenário causado pela pandemia de um Coronavírus fez com que, no ano de 2020, os três municípios não aplicassem o percentual mínimo estipulado em lei na MDE. O Município II só seguiu o que já vinha fazendo, mas os Municípios I e o III entram numa situação diferente da trajetória apresentada nos outros anos. Esse é um contexto bastante preocupante, tendo em vista que estudos como o realizado pelo Banco Mundial (2021) alertam para uma necessidade de os países priorizarem "recursos adicionais para escolas e comunidades mais duramente atingidas e explorar o potencial de utilização desses recursos com mais eficiência" (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 10).

Esse entendimento, apontado pelo Banco Mundial, diverge do conteúdo que está tramitando com a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) no Senado Federal, por meio da PEC 13/2021, que determina que os estados e municípios, assim como os gestores públicos, não sejam responsabilizados pela não aplicação mínima de 25% em educação no exercício financeiro de 2020.

Nesse documento é trazido um dado que "11,9% dos municípios informaram que enfrentam dificuldades para observar o índice constitucional mínimo de 25% de suas receitas de impostos em ações de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE)"

(SENADO FEDERAL, 2021, p. 4). A informação converge com a realidade dos municípios de nossa pesquisa.

Em Nota Técnica da Fineduca (2020) se aponta para cenários preocupantes da queda de receita no ano de 2020, e a urgente necessidade de revogar a Emenda Constitucional 95/2016 que impõe o teto de gastos sociais, incluindo a educação. Essa emenda e a PEC 13/2021 são afrontas à garantia do direito à educação, pois tramitar uma PEC que visa abonar o não cumprimento do percentual mínimo em MDE, não é a maneira correta de tratar a educação e quem mais necessita dela. Logo, é importante considerar esse momento histórico que vivenciamos de forma a identificar tais posições adotadas pelos governantes no que tange à aplicação dos recursos públicos.

5 I CONCLUSÃO

A oferta educacional no Brasil envolve uma série de fatores que muitas vezes são desconhecidos pela população brasileira e pelos educadores. Nem sempre é trivial para a sociedade compreender que o ensino público de qualidade deveria ter um custo igual ou superior ao custo das mensalidades de escolas privadas. Se pelo menos uma parcela da população compreendesse a relação importante entre custos e qualidade, existiria um maior contingente de pessoas preocupadas com a manutenção e ampliação da vinculação de recursos para a educação, bem como, zelando pela boa gestão e fiscalização dos recursos existentes. Nossa pesquisa confirma a seguinte tese: de que os recursos gastos em educação no Brasil não têm sido suficientes, e os recursos existentes, se não forem fiscalizados, podem acabar tomando rumos duvidosos. E ainda fica evidenciado, que em tempos pandêmicos a situação tem se tornado mais preocupante.

Os municípios pesquisados mostraram em uma trajetória de sete anos, que antes mesmo da crise causada pela pandemia, um deles não cumpria a lei. Os demais entraram em situação preocupante no ano de 2020, ano que tem uma justificativa, o que aponta o quanto os recursos da educação são factíveis as crises econômicas e as políticas governamentais apontando a falta de uma política pública mais robusta para a área.

O que piora a situação é que o percentual de vinculação para a educação está atrelado a arrecadação de impostos que tem sofrido variações com as crises econômicas, ou seja, um mesmo percentual de 25% num ano de crise com baixa arrecadação, não significa o mesmo valor real de um percentual de 25% num ano de alta arrecadação. A educação é vulnerável à situação econômica do país, a qual nem é necessário dizer, mas não tem sido boa nos últimos anos.

Corroborando com o apontado por Monlevade (2001, p. 93), cada vez mais é importante que “os educadores, os estudantes, os pais de alunos se debruçam sobre as finanças públicas, passem a acompanhar as receitas e despesas e agudizam sua consciência política”. Por fim, saber analisar cautelosamente os investimentos na educação

pública, torna-se imperativo a todos que aspiram por uma educação universalizada e com condições de qualidade (PERGHER E GOMES, 2016). Uma educação que o país e seus cidadão tem por direito.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children:** The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean. 2021. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276 . Acesso em: 01 jun. 2021.

BOAVENTURA, E. M. Prefácio. IN: COSTA, M. **A educação nas constituições do Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 07-10.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Preceitos sobre a educação, na redação original e com a atualização dada pelas Emendas Constitucionais 14/96, 53/06, 59/09, 95/16. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com redação atualizada).

FARENZENA, N. **A política de financiamento da educação básica:** rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

FINEDUCA. **Nota técnica: Atenção: é preciso proteger o financiamento da educação básica dos prejuízos da crise econômica!.** 2020. Disponível em: https://fineduca.org.br/2020/05/07/1249/. Acesso em 01 jun. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, M. G. F. **A promoção da accountability na fiscalização de municípios do Rio Grande do Sul:** a atuação do TCE na implementação do FUNDEB de 2007 a 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONLEVADE, J. **Educação pública no Brasil:** contos e descontos. 2. ed. Ceilândia, DF: Idea, 2001.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo, SP. Xamã, 2. ed. 2002

PERGHER, C. J. **Mapeamento da Capacidade de Financiamento da Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas - RS:** gastos, condições de oferta e trajetória do processo educativo: 1993 -2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PERGHER, C. J. **Política de transporte escolar rural no Rio Grande do Sul:** configuração de competências e de relações (inter)governamentais na oferta e no financiamento. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PERGHER, C. J.; GOMES, A. C. F. N. Financiamento da educação: trajetória da aplicação em MDE em três municípios da Fronteira Oeste - RS. **Revista de Ciência e Inovação do IFFarroupilha**, v. 1, n. 1, 2016. p. 71-83.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, jul. 2009. p. 1-15.

SENADO FEDERAL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 13, de 2021.** 2021. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/ocmento?dm=8973213&ts=1622553868215&disposition=inline. Acesso em: 01 jun. 2021.

SOARES, G. O.; BISOGNIN, E. A história da matemática na formação de professores: sua trajetória no curso de matemática da UFN. **Vidya**, v. 39, n. 2, jul./dez., 2019. p. 585-602.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

ADRIANA REGINA VETTORAZZI SCHMITT - Doutoranda em Educação do PPGEDU URI. Mestre pelo Programa de Pós-graduação Federal em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Graduação em Serviço Social pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - 2009). Assistente social no Instituto Federal de Santa Catarina campus de São Miguel do Oeste (IFSC). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino, Experiências Docentes e Interdisciplinaridade (GPEEDI) CNPQ área de Ciências humanas e Educação. Membro do Grupo de pesquisa "Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE" CNPQ. Membro do Grupo de pesquisa "Gerações: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)". Membro da comissão editorial da Atena editora. Membro do (NEIPS) Núcleo Especializado na Integração dos Programas Sociais do IFSC. Membro do (NAPNE) Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais do IFSC. Integrante permanente da Comissão de Permanência e Êxito do IFSC -SMO. Membro da Comissão de Avaliação de Ingressantes Cotistas no IFSC - SMO. Experiência Profissional na área de Serviço Social, atuando principalmente na educação, trabalho, serviço social e direitos fundamentais.

JACINTA LÚCIA RIZZI MARCOM - Atualmente é Pedagoga do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação Educacional. Possui graduação em PEDAGOGIA: DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992), graduação em PEDAGOGIA: SERIES INICIAIS pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1997), graduação em Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2004), graduação em PEDAGOGIA: ORIENTAÇAO E SUPREVISAO pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2005), Mestra em Educação pela UNOCHAPECÓ (2020). Doutoranda em Educação pela URI.

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

F

G

T

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Educação:

DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

6

Lápis de cor

Voo por mundos,
Conheço destinos,
Viajo em segundos,
Um sonho menino,

Casa amarela,
O céu azul,
Pela janela,
O Norte ou Sul,

Desenho a lua,
A vida, um lugar
Gente na rua,
Um esperançar!



Atena Editora
Ano 2021

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Educação:

DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

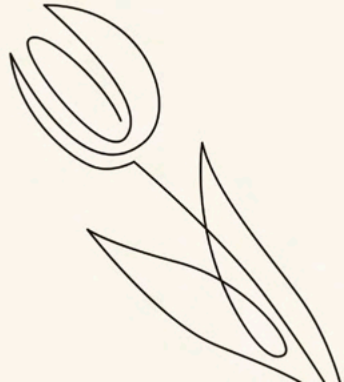
6

Lápis de cor

Voo por mundos,
Conheço destinos,
Viajo em segundos,
Um sonho menino,

Casa amarela,
O céu azul,
Pela janela,
O Norte ou Sul,

Desenho a lua,
A vida, um lugar
Gente na rua,
Um esperançar!



Atena Editora

Ano 2021